

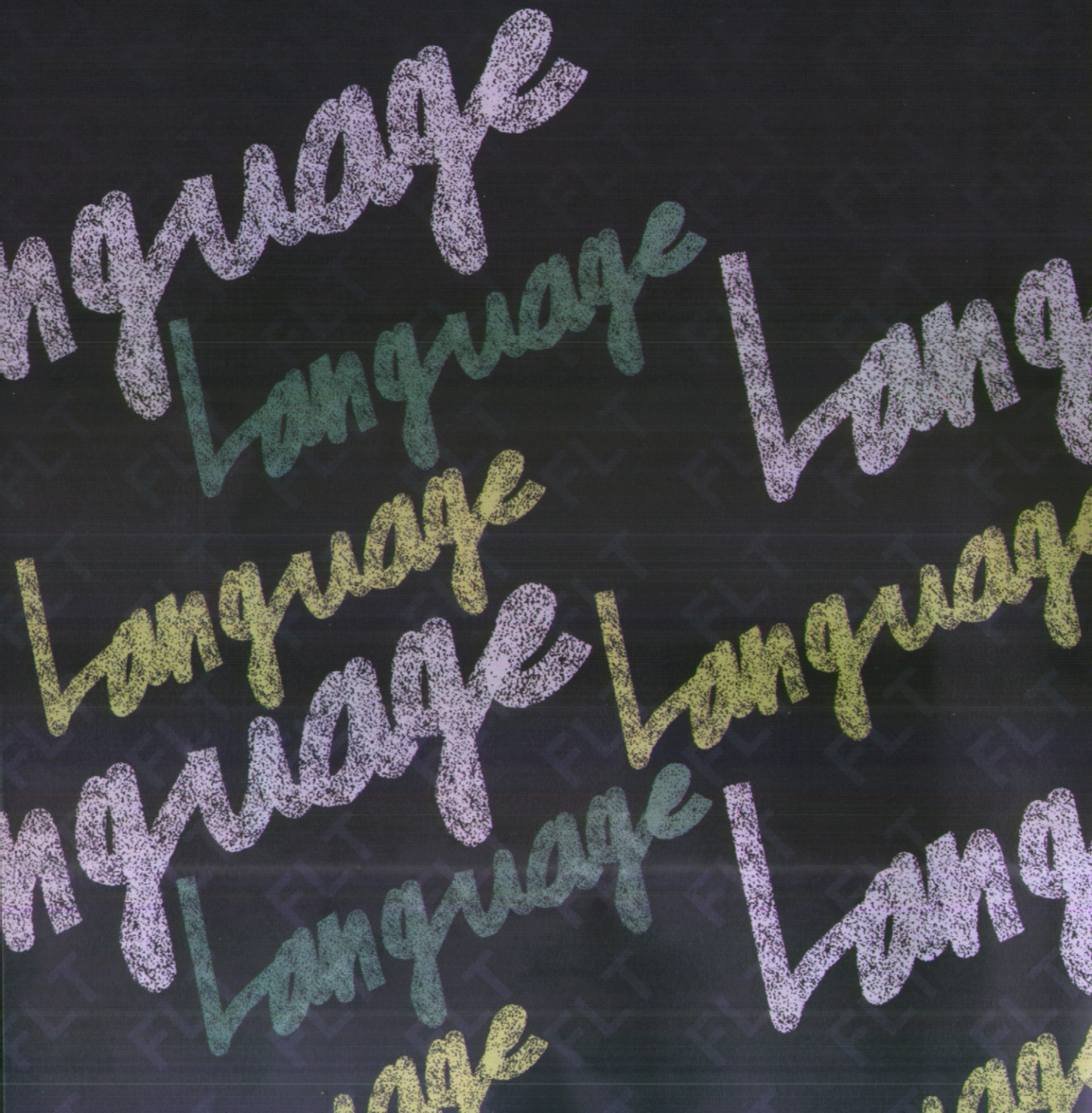


وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی

آموزش زبان ۶۶

مجله علمی - ترویجی ISSN 1606-920X

سال هفدهم / ۱۳۸۱ / بها: ۲۰۰ تومان



FELT

Foreign Languages
Open Doors
New Horizon



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی

فصلنامه علمی پژوهشی آموزش و پرورش

سال هفدهم - زمستان ۱۳۸۱
شماره مسلسل ۶۶

مدیر مسؤول: علیرضا حاجیان زاده

سردبیر: دکتر سید اکبر میرحسینی

مدیر داخلی: شهلا زارعی نیستانک

طراح گرافیک: داریوش منجزی

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

تیراژ: ۹۵۰۰ نسخه

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۶۵۸۵

تلفن امور مشترکین: ۸۸۳۹۱۸۶

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵-۳۳۳۱

دفتر مجله: (داخلی ۳۷۹) ۹-۸۸۳۱۱۶۱

بسم الله الرحمن الرحیم

اعضای هیات تحریریه

دکتر پرویز بیرجندی، دانشگاه علامه طباطبایی

دکتر پرویز مفتون، دانشگاه علم و صنعت

دکتر حسین وثوقی، دانشگاه تربیت معلم

دکتر سید علی میرعمادی، دانشگاه علامه طباطبایی

دکتر قاسم کبیری، دانشگاه گیلان

دکتر ژاله کهنمویی پور، دانشگاه تهران

دکتر حمیدرضا شعیری، دانشگاه تربیت مدرس

سید محمود حدادی، دانشگاه شهید بهشتی



ISSN 1606-920X

Email: Info@Roshdmag.org

www.Roshdmag.org

FLT

فهرست

● **Let's take a break/ Dr. Parviz Maftoon / 23**

● **Brainstorming in Classroom / Parviz Ahmadi**

Darani / 31

● **Issues on Reading Comprehension (part two) / Dr.A. Mirhassani & A. Akbar Khosravi / 36**

● **How to teach large classes / Dr. Gh. Kabiry / 43**

● **The Use of Communication Strategies in Writing / P. Yahiavi Azad / 47**

● **The Impact of Pictorial Context on Vocabulary**

● **پیشگفتار / سردبیر / ۳**

● **خواندن / دکتر سید اکبر میرحسینی / ۵**

● **آموزش زبان فرانسه و ایجاد انگیزه در زبان آموز ... / دکتر ژاله**

کهنمویی پور / ۱۱

● **معرفی کتاب / ۱۶**

● **فرم اشتراک و نظر خواهی / ۱۹ / ۱۸**

● **Learning of Iraninan EST Student / Dr.**

Parviz Maftoon & Majid Hokmi / 54

● **Goethes West - östlicher Divan Dialoge**

mit Persien / Heike Spies / 64

○ ○ ○ ○ ○ ○

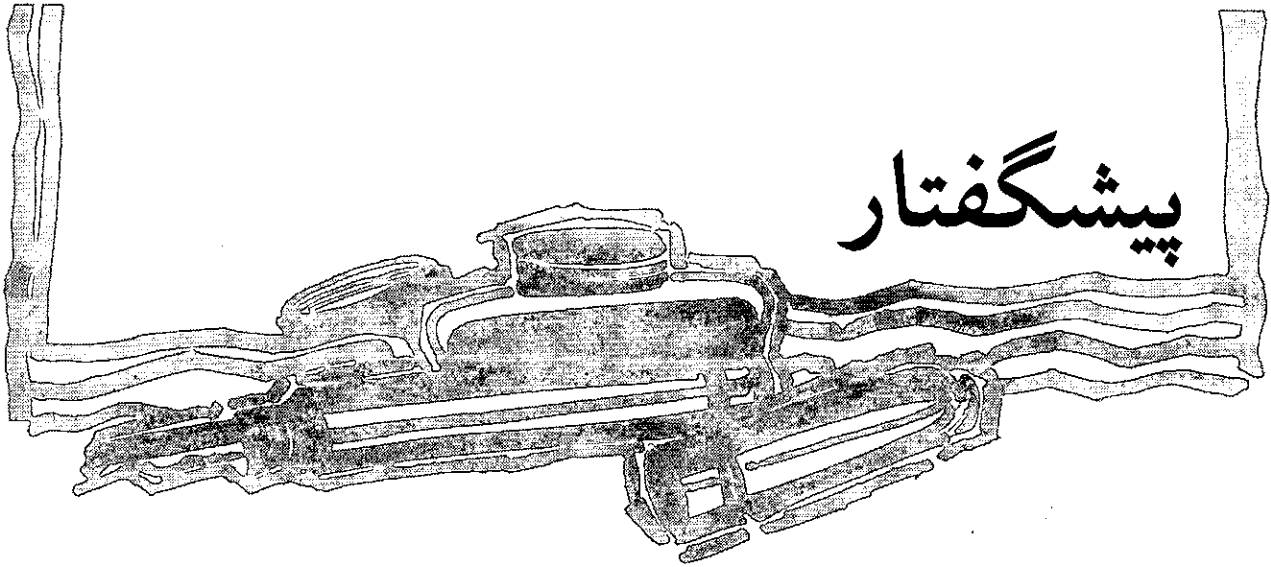
قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مجله رشد آموزش زبان اصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بویژه، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. ● مطالب باید در دو نسخه تایپ شده همراه با چکیده فارسی و انگلیسی که زیر آنها کلید واژه ها آمده است، ارسال شود. این مورد برای مقالات فرانسه و آلمانی نیز صادق است. ● شکل قرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول گردد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. ● در متنهای ارسالی باید تا حد امکان از معادلهای فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. ● زیرنویسها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤولیت پاسخگویی به پرسش های خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، معذور است.

دفتر انتشارات کمک آموزشی، این مجلات را نیز منتشر می کند:

رشد کودک (ویژه پیش دبستان و دانش آموزان کلاس اول دبستان) رشد نوآموز (برای دانش آموزان دوم و سوم دبستان) رشد دانش آموز (برای دانش آموزان چهارم و پنجم دبستان) رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره راهنمایی) رشد جوان (برای دانش آموزان دوره متوسطه) رشد برهان (مجله ریاضی دوره راهنمایی) رشد برهان (مجله ریاضی دوره متوسطه) مجلات رشد معلم، تکنولوژی آموزشی، آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش زبان و ادب فارسی، آموزش راهنمایی تحصیلی، آموزش ریاضی، آموزش زیست شناسی، آموزش معارف اسلامی، آموزش تاریخ، آموزش تربیت بدنی آموزش قرآن، آموزش علوم اجتماعی، مدیریت مدرسه (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش)

پیشگفتار



تحولات آموزشی و پرورشی داشتند. این دوره، سرآغازی بر رشد و توسعه تحقیقات علمی و روان‌شناختی در این زمینه بود. به طور کلی، می‌توان گفت که رنسانس بازمایمی و بازسازی تدریجی شکل و محتوای جامعه و فرهنگ بود که به تغییرات بنیانی در سیاست، مذهب، ادبیات، اقتصاد، زیباشناختی، اخلاق، فلسفه و آموزش و پرورش منجر شد.

عوامل مؤثر در این بیداری را می‌توان احیای علوم در اروپا، اصلاحات آموزشی بعضی از مدرسه‌ها و به خصوص نفوذ تدریجی علوم و دانش باستان و اسلامی از طریق ترجمه آثار فارسی و عربی به لاتین و احیای روح کنجکاوی در اروپا دانست. به تدریج نظرات و اصول فلسفی و تفوق منطق و استدلال بر اقتدار، به دانشگاه‌ها راه یافت و روح تحقیق و آزمایش را شکوفا ساخت. همچنین باعث بیداری همه‌جانبه شد و کاملاً طبیعی بود که «انسان‌گرایی» نه تنها در ادبیات، بلکه در تمام آثار به عنوان الگوی مهم و مورد نظر استفاده می‌شد.

در بررسی و مطالعه آموزش و پرورش درمی‌یابیم، دو ویژگی یعنی بسط و گسترش تغییرات اجتماعی همراه با رنسانس و پیشرفت آموزش و پرورش، و جنبش واقع‌گرایی در فعالیت‌های علمی و روان‌شناختی تعلیم و تربیت تأثیر مهمی داشتند. در این زمینه‌ها، نظریه‌های گوناگونی مطرح شدند و به اوج رسیدند که به مواردی بدین شرح منجر شدند: اهمیت پیدا کردن آموزش و پرورش و حمایت مردم از آن، گسترش مدارس محلی، ارائه روش‌های جدید تدریس و یادگیری، رشد آموزش عالی، تعلیم و تربیت حرفه‌ای، ظهور علوم انسانی، چاپ و نشر، آغاز پژوهش و تتبع علمی، برنامه‌ریزی درسی، تأکید بر مسؤولیت‌های مدنی در آموزش و پرورش، تأسیس مدارس مختلف در سطوح متفاوت، گسترش علم، و اجباری شدن تعلیم

قبل از ورود به بحث مربوط به فلسفه آموزش و پرورش، از این شماره به بعد بنا به پیشنهاد هیأت تحریریه، بخشی در مجله خواهیم داشت با عنوان «رشد و معلم». هدف از ارائه این بخش، ایجاد بستری مناسب برای انعکاس دیدگاه‌ها، تجربیات معلمان محترم، پاسخ به سؤالات، ارائه گزارشات و همچنین ایجاد ارتباط بیش‌تر بین خوانندگان مجله، به ویژه معلمان زبان است. ضمناً در همین بخش، مطلبی تحت عنوان «Let's take a break» ارائه می‌شود که شامل شعر، معما و جدول، سخنان بزرگان و امثال آن خواهد بود.

امید است بخش «رشد و معلم» مورد استفاده دبیران محترم قرار گیرد و ایشان نیز در تهیه مطالب مشابه، با این مجله همکاری کنند. حال ادامه بحث:

در شماره‌های قبل نظریه‌های آموزش و پرورش دوره‌های مختلف تا پایان قرون وسطا مطرح شد. اکنون به نظریه‌های دوره بیداری یا رنسانس می‌پردازیم.

شروع رنسانس بزرگ اروپا از قرن چهاردهم بود و طی قرن‌های پانزدهم و شانزدهم شکوفا شد. رنسانس طلوعه پیشرفت در دنیای کنونی بود و توسعه و پیشرفت آموزش و پرورش نوین را به همراه داشت. این توسعه و پیشرفت در قرن‌های بعدی نیز ادامه یافت و آنچه امروز مشاهده می‌کنیم، نتیجه همان فعالیت‌ها و نظریه پردازی‌هاست.

رنسانس باعث بیداری مردم و رشد و ترقی انسان‌گرایی، اصلاح طلبی دینی، عکس‌العمل‌های مکاتب فکری واقع‌گرا در گفتار، جامعه، دین و احساس شد. در این دوره، آرمان‌ها و دیدگاه‌های آموزشی متفاوتی (به ویژه در اروپا) توسعه یافتند که به پیدایش عصر عقل‌گرایی و طبیعت‌گرایی در آموزش و پرورش و افراد مشهوری چون روسو، کانت، لاک، و... تأثیر زیادی بر

مطالعه همراه با مشاهده مستقیم را توصیه می‌کرد. در نظریات او عمل‌گرایی جایگاهی ویژه داشت و به آماده‌سازی انسان برای زندگی حرفه‌ای و شناخت توانایی‌های خود و نیازهای اجتماعی توجه خاصی می‌کرد.

نظریات آموزشی مارتین لوترکینگ نیز معطوف به موارد زیر بود:

۱. مسؤولیت خانوادگی و دولتی برای آموزش و پرورش؛
 ۲. آموزش اجباری؛
 ۳. تحصیلات عالی برای همه؛
 ۴. بسط آموزش و پرورش برای دختر و پسر؛
 ۵. آموزش دینی و دنیوی (غیر مذهبی) برای همه مردم.
- او حرفه معلمی و تدریس را محترم می‌شمرد و برای آن احترام خاصی قائل بود. آموزش و پرورش صحیح را مبتنی بر وجدان و ضمیر فرد، آزادی فکر و احساس و دیگر جنبه‌های زندگی مشخصی و انسان‌گرایی می‌دانست و می‌گفت که آموزش و پرورش باید کامل و با توانایی‌های مختلف کودکان سازگار باشد، مصالح و رفاه فرد و جامعه را در نظر بگیرد و باعث تعالی مردم شود.

افراد دیگری چون جان کالون، جان ناکس، اولریش تسونینگلی، ملا نشتون و جان شتورم نیز در این راه فعالیت‌هایی انجام دادند و به پیشرفت علم و بسط آموزش و پرورش در دوره رنسانس کمک کردند. اکثر آن‌ها مطالعه زبان و ادبیات، علوم انسانی، علوم طبیعی، ورزش، حساب، خواندن، نوشتن، دستور زبان، منطق و علم معانی بیان را توصیه می‌کردند و پرهیزکاری، دانش و عمل به آموخته‌ها را برای فرد و جامعه مفید می‌دانستند.

تلاش‌های این افراد باعث بیداری هرچه بیشتر مردم و جامعه و تعالی علم و دانش در دوره رنسانس شد که برای تمام دنیا نتایج مفیدی به همراه داشت. آن‌ها روش تشویق افراد را به یادگیری و رشد شخصیت خود مورد توجه قرار می‌دادند و محصلان را به رقابت و نقد ترغیب می‌نمودند. دانش‌آموزان باید معلم خود را دوست می‌داشتند تا به درس و تدریس او علاقه‌مند شوند. به علاوه، بر تربیت نیروی عقلایی و به کارگیری آن در دیدگاه‌ها و آرمان‌ها و اعمال تأکید می‌کردند.

به طور خلاصه، رنسانس در وضع اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و آموزشی کشورهای مختلف تأثیر شایان توجهی داشت و باعث حرکت‌های علمی و فلسفی زیادی شد که در شماره‌های بعد به تعدادی از آن‌ها و به ویژه جنبش انسان‌گرایانه و افراد مؤثر در این زمینه پرداخته خواهد شد.

سردبیر

و تربیت.

یکی از نخستین تجلی‌های رنسانس، فلسفه آموزش «انسان‌گرایانه» بود که باعث آزادی تدریجی فلسفه از کلی‌گرایی و حرکت به سوی علوم و دانش هلنی و اسلامی شد که بر وفق دادن مواد درسی و مطالب آموزشی با نیازهای بنیانی افراد تأکید داشت و نیز سبب گردید کنترل آموزش و پرورش به تدریج در دست مردم قرار گیرد. با ظهور تدریس ملی‌گرایی، دیدگاه‌ها و مفهوم آموزش و پرورش به عنوان یک مسؤولیت اجتماعی، لزوم تنوع کم‌تر و سازمان‌دهی بیش‌تر، و یکنواختی و جهان‌شمولی آن رواج یافت. البته در قسمت‌های مختلف اروپا، تأکید بر این موارد تا حدی با هم تفاوت داشت، ولی همگی بر انسان‌گرایی و دانش پژوهشی تأکید می‌کردند.

یکی از افراد مشهور و نظریه‌پرداز دیسیدئوس اراسموس بود که اصول تربیتی او، حاوی نوعی روح بین‌المللی بود و ابزاری برای توسعه فرهنگ مشترک بین مردم را داشت. او یادگیری را یک امتیاز عام و حق همه مردم می‌دانست و آموزش و پرورش همه‌جانبه و معطوف به تمام نیازهای اساسی بشر و مطابق با توانایی و استعدادهای فردی را توصیه می‌کرد. می‌گفت که اولین و مهم‌ترین قسمت‌های آموزش و پرورش این است که مغز با طراوت و جوان، بذرتقواریافته دارد، علاقه و یادگیری کامل هنرهای آزاد و ادبیات را به وجود آورد، فرد را برای وظایف زندگی آماده سازد و با آداب و رفتار صحیح زندگی آشنا کند.

اراسموس برنامه آموزشی را شامل علوم انسانی، زبان، دستور، انشا، دین و اخلاق، هنر و علوم چون زبان خارجی، تاریخ نجوم، طبیعی، کشاورزی، ادبیات و برخی موارد دیگر می‌دانست.

او آموزش و پرورش را فرایند پیشرفت در یک فرد تصور می‌کرد که باید توانایی ذاتی فرد را برای پرورش و تمایل درونی او به پیشرفت و تعالی فراهم آورد و تربیت فرد را بر اساس آموزش و راهنمایی به گونه‌ای امکان‌پذیر سازد که مخاطب آموزش، آنچه را که از طریق به کارگیری، تمرین و کسب تجربه از مطالب آموزشی آموخته است، به مرحله اجرا گذارد.

فرد دیگری که نظرات و آرمان‌های آموزشی اراسموس را بسط و توسعه داد، خوان لوئیس ویوس بود که رساله مهمی درباره روان‌شناسی نوشت. وی که بر استفاده از اصول دین در فرایند آموزش و یادگیری تأکید می‌کند، در حقیقت نظریه پرداز بزرگ آموزش و پرورش «کودک محور» است.

فرانسوا رابله دارای نظریات آموزشی پیشرفته‌تر از زمان خود بود که بعدها مورد تأیید فلاسفه قرار گرفت. او بر آموزش ریاضیات، هندسه، نجوم و موسیقی تأکید می‌کرد و شاید بتوان او را اولین متخصص انسان‌گرایی در تعلیم و تربیت دانست که

خواندن
خواندن
خواندن
خواندن
خواندن

خواندن



دکتر سید اکبر میرحسینی
استاد دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

فرایند «خواندن»، از جمله مسایل اصلی مورد بحث در یادگیری زبان و نشانه‌باسوادی مردم هر جامعه است. برای درک هرچه بیش‌تر این فرایند، باید ماهیت «خواندن» و نظریات مربوط به آن، و همچنین سؤال و جواب‌های مربوط به «خواندن»، مورد توجه دقیق قرار گیرد. ضمناً، استفاده از ادبیات در تدریس «خواندن» نقش مهمی ایفا می‌کند و نگرش معلم در این فرایند می‌تواند بسیار مؤثر باشد. تحقیقات فراوانی در زمینه «خواندن» انجام گرفته است که براساس یافته‌های آن‌ها، یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در علاقه به «خواندن»، درک یا شناخت ارزش خواندن و تبحر در این مهارت است. معلمان و زبان‌آموزان می‌دانند که یادگیری و کسب مهارت «خواندن»، ارزش زحمت آن را دارد و با تقویت این مهارت، زبان‌آموزان از آن لذت می‌برند. کلید واژگان: خواندن، ماهیت خواندن، ادبیات، مهارت‌های زبان، شناخت ارزش‌ها

Abstract

The process of reading is one of the major issues discussed in language learning and it is a sign of literacy in any society. The nature of reading and the ideas about it and also the questions and answers related to better reading should be paid attention to. Moreover, The use of literature in teaching reading plays an important role and the teacher's view about the process of reading can be very effective. Of course, many researches have been carried out in this field and one of the most important factor in the recognition and understanding the value of reading and the command one has in reading skills. Teachers and language learners know that learning and having the skills to read is worthwhile and the ability to read is enjoyable for the learners.

Key Words: reading, process, literature, language skills, nature of reading, value recognition

خوانندگی و خوانندگی

مقدمه

مجلات بحران خواندن را که به پایین ترین سطح خود رسیده، مورد بحث قرار می دهند و می نویسند، کودکان در رقابت با ملل دیگر عقب مانده اند. توان گذشته را ندارند، از نظر قدرت خواندن و درک مطلب همچون پدران و مادرانشان نیستند و دوران افق های طلایی خواندن رو به افول است.

ماهیت این نظریات و ضد و نقیض بودن آن ها مسأله پیچیده تر و ریشه دارتری را درباره خواندن، ماهیت و نقش آن مطرح می کند. از یک طرف، خواندن را یک مهارت اصلی و یک فعالیت کنشی می دانیم که باید در سنین پایین کسب شود و برای شکوفایی فرهنگ و آموزش و پرورش و جامعه لازم است. از طرف دیگر، خواندن را در ارتباط نزدیک با کتاب، ادبیات، میراث های ادبی و متون اصیل می بینیم که در آن، موضوع، محتوا و شیوه خواندن مدنظر است. به نظر نگارنده، هیچ کدام از این دو به تنهایی کافی نیستند و هر جنبه خواندن را باید در کنار یا به دنبال دیگری و در مراحل مختلف آموزش «خواندن» مورد توجه قرار داد. برای همه روشن است که تمام کودکان باید برای رفع نیازهای جامعه باسواد

«خواندن» فرایندی بیش از رمزخوانی علائم، از روی یک صفحه کاغذ است. تلاشی است برای یافتن معنی که به درگیری فعال خواننده نیاز دارد. هرگاه فنون تدریس «خواندن» را به کار می بریم، یا کتابی برای زبان آموزان انتخاب می کنیم، پیش نیاز همیشگی آن، در پیش زمینه قرار دادن «معنی» است. خواندن فرایندی پیچیده است که به معنی بازیافت اطلاعات از یک متن است و به کلمات ثبت شده روی صفحه کاغذ محدود نیست. خواندن با معیارهای تعلیم و تربیت ارتباط کامل دارد و یکی از کنش های آن، داشتن جامعه ای باسواد است. به طور خلاصه، هدف اصلی مدرسه باید تربیت افرادی منطقی، بلند نظر و منتقد باشد. در این مقاله ماهیت خواندن، ارتباط خواندن و فرهنگ، مهارت های اطلاعاتی و نقش رایانه و ادبیات تا حدی مورد بحث قرار می گیرد.

پیتر تراوس (۱۹۹۱، ص ۹۱) معتقد است که کم تر مقوله ای در آموزش و پرورش مانند خواندن امید و تصورات مردم را برمی انگیزد. این درحالی است که هر از گاهی، روزنامه ها و

پاسخ به این سؤال‌ها به هدف خواندن و زبان آموز بستگی دارد. گاهی هدف او یافتن یک واقعیت یا مفاهیم مشکل و جدید، و گاهی پیگیری سرگذشت فرد یا افرادی در یک داستان و امثال آن است. زبان آموز باید بتواند، بین کلمات روی کاغذ و زبانی که می‌داند ارتباط و هماهنگی برقرار کند و این عمل نشان‌دهنده جهش و گام بزرگی در رشد ذهنی کودکان است. برای خوب خواندن، زبان آموز باید بتواند بین کلمات، صدا و معنی آن‌ها ارتباط برقرار کند و این فرایند را «رمزخوانی» می‌نامند. اکثر زبان‌آموزان برای ایجاد چنین ارتباطی به کمک نیاز دارند که اگر به صورت منظم و مداوم انجام گیرد، مفید خواهد بود. بررسی و شناخت اصول رعایت شده در متون و شیوه‌های ساختاری آن‌ها، به زبان‌آموز فرصت می‌دهد، در «خواندن» و حتی «نوشتن» تقویت شود. (وست، ۱۹۸۷، ص ۱۲۴ تا ۱۲۷)

ادبیات نیز در تدریس «خواندن» نقش بسزایی دارد. نباید تصور کرد که یک قطعه ادبی، صرفاً به خاطر ویژگی‌های زیباشناختی، موضوع، شهرت یا تأثیر بر مخاطبان، تدریس یا خوانده می‌شود، بلکه استفاده از آن با هدف مهم‌تری انجام می‌گیرد. یک اثر ادبی می‌تواند باعث انگیزش خواندن در بسیاری از مردم عادی و تحصیل‌کرده شود و این مهارت مهم را در افراد جامعه گسترش دهد (وست، ۱۹۸۷، ص ۱۲۸). بنابراین، فرایند استفاده از ادبیات در آموزش «خواندن»، با آنچه مردم، دانشجویان و معلمان در ذهن دارند و آن را یک کار آموزشی خاص می‌دانند که باید در کلاس درس انجام پذیرد، کاملاً متفاوت است، آنگونه که ویلیامز (۱۹۶۵) می‌گوید: «ادبیات مجموعه یا گلچینی از فرهنگ است و مؤسسات آموزشی با آموزش ادبیات، زبان‌آموزان را به سوی زیباترین آثار و مطالب زبان هدایت می‌کنند.» در این تلاش، نباید ادبیات را بیش از حد تخصصی کرد و مانع استفاده از زبان‌آموزان شد. نامناسب یا نامربوط دانستن ادبیات با زبان کودکان، کار صحیحی نیست. نادیده گرفتن ادبیات در تدریس زبان و تأکید بیش از حد زبان‌شناسانه و کاربردهای اصول آن، ذوق ادبی را نابود می‌کند (وست و دیکی ۱۹۹۰ ص ۱۲۷).

بنابراین، برای رشد آموزش زبان و بخصوص مهارت خواندن، ادبیات باید جایگاه ویژه‌ای در برنامه‌های آموزشی داشته باشد. افرادی چون کاکس^۱ (۱۹۹۲ ص ۱۲۸) معتقدند که قدرت استفاده از زبان و رشد و گسترش آن، به دانش فرد از تاریخ و ادبیات زبان بستگی دارد. بحث درباره میزان کارایی و قدرت ادبیات در بسط زبان‌آموزی، نکته‌ای است که به تحقیقات و رویکردهای تحلیلی و آماری نیاز دارد و باید در این مورد فعالیت بیش‌تری انجام گیرد. وظیفه معلمان کمک به شناساندن بهتر این زمینه علمی و بالا بردن درک زبان‌آموزان از آن است. درک معنی،

خود آماده باشند و این آمادگی باید به صورتی مفید و در ستین پایین فراهم آید. ضمناً باید بر تجربه کردن و دسترسی داشتن به امکانات و کمک‌های لازم تأکید شود تا بتوانند در این زمینه، افرادی منتقد و مفید باشند. در این راستا سؤال‌هایی مطرح است که قبل از پرداختن به تدریس و یادگیری این مهارت، اشاره به آن‌ها خالی از لطف نیست:

۱. خواندن چه تأثیری باید بر زندگی کودکان داشته باشد؟
 ۲. معنی دقیق خواندن و فرد ماهر در آن، چیست؟
 ۳. چه مواردی در فرایند خواندن مؤثرند؟
 ۴. این سؤال‌ها چه مفهومی برای مدارس به طور کلی و برای معلمان زبان به طور اخص دارد؟ (تراوس، ص ۹۱).
- معمولاً وقتی در کلاس‌های زبان از «خواندن» صحبت می‌شود، نوع خاصی از متن مورد نظر است. البته گاهی مقصود مشخص‌تر است و فقط به کتاب یا نوع خاصی از آن مانند ادبیات یا یک موضوع دیگر اشاره دارد. اما وقتی «خواندن» در عبارتی مثل: reading faces/ the weather/ people یا در جمله‌ای مانند: I can read you like a book به کار برده می‌شود، مفهوم‌های متفاوتی دارد. این مفهوم‌ها بسیار مهم هستند و این حقیقت را نشان می‌دهند که خواندن متون چاپ‌شده یکی از انواع خواندن است. ولی در این مقاله صحبت از خواندن متون یا به طور کلی «درس خواندن» است؛ گرچه مفهوم عامه آن را نیز نباید نادیده گرفت. (لویزر و گاردنر، ۱۹۷۹)

در تعریف ماهیت «خواندن»، باید نقش خواندن را در جامعه مورد توجه قرار داد. ما در جامعه‌ای زندگی می‌کنیم که داشتن این مهارت را نوعی «باسوادی» می‌دانند. البته اخیراً استفاده از رایانه و دیگر وسایل ارتباط جمعی نیز جزئی از خصوصیات باسوادی است و هر روزه نیاز به خواندن افزایش می‌یابد و افراد مجبورند در محل کار، هنگام رانندگی، خرید و موارد دیگر، مطالبی را بخوانند. گرچه در زندگی نوین و در ارتباط با فناوری، موارد معدودی دیده می‌شوند که نیاز به خواندن ندارند، ولی تمام نهادهای فرهنگی، دولتی و اقتصادی با زبان نوشتاری سروکار دارند و رفع نیازهای جامعه به قدرت خواندن افراد بستگی دارد. اوقات فراغت و گاهی تفریحات ما نیز با خواندن روزنامه، مجله، کتاب و گزارش می‌گذرد. خواندن دستیابی به افکار و اندیشه‌های دیگران را در اقصی نقاط دنیا ممکن می‌سازد. خواندن در تحصیل و آموزش و پرورش نقش بسزایی دارد. نه تنها نظام آموزشی به خواندن مطالب زیادی در فرایند یادگیری نیاز دارد، بلکه قدرت فرد در این مهارت نیز یکی از شاخص‌های موفقیت در کار است. (بانز و دیگران، ۱۹۸۴، ص ۱۸)

اینک ببینیم، خواندن مستلزم چه مواردی است؟ زبان‌آموزان چه باید انجام دهند تا معنی صحیح را از متنی به دست آورند؟

گسترش قدرت شناخت و فرایند تشخیص تغییر و تضاد مفهوم کلمات و عبارات در متون و محتوای گوناگون، یکی از ضرورت‌های خواندن و ماهر شدن در این کار است (وست و دیکی، ۱۹۹۰، ص ۱۳۱). خواندن راهی است برای کمک به زبان‌آموزان، برای «درک انتقادی» جهان و محیط اجتماعی آن‌ها. زبان‌آموزان باید با فرایند انتقال معنی این ارزش‌های اجتماعی آشنا شوند و راه‌های بیان آن را در نوشتار بیاموزند. امروزه، نظریه‌های آموزشی بر این عقیده تأکید دارند که: «تسلط بر زبان و تبحر در استفاده از آن، نوعی قدرت است» (تامکیز، ۱۹۸۰، ص ۱۳۱).

نوع دیگری از مطالب خواندنی، متون اجتماعی، سیاسی یا واقعی هستند. چون افراد دوست دارند محتوا یا موضوع نوشته شده خاصی را بخوانند، ادبیات و نوشته‌های مربوط به واقعیت‌های زندگی یا مطالب مربوط به آن‌ها از جایگاه خاصی برخوردار است. در این نوع متون، زبان‌آموزان می‌توانند به درون شخصیت‌ها، افراد و ابعاد احساسی و عاطفی مورد نظر راه یابند، به خواندن گسترده تشویق شوند و از این کار لذت ببرند. (سکاف، ۱۹۹۴، ص ۱۳۳).

بررسی مشخصه‌های زبان شناختی متن نیز، یکی از مواردی است که زبان‌آموزان را به شیوه استفاده از زبان گفتاری در نوشته‌های داستانی، گفت و گوها و انواع دیگر آن آشنا می‌کند. حتی خواندن اشعار مناسب می‌تواند، راهی برای بحث و درک نکات زبانی مانند واژگان، ساختار و دیگر اصول نگارشی باشد. با این عمل، موضع زبان و تنوع آن مشهود می‌شود. جنبه‌های فرهنگی، وزن و موسیقی زبان گفتاری در نوشته‌های ادبی، خود جاذبه‌ای برای خواندن آن‌هاست که زبان‌آموزان را جذب می‌کند و کشش لازم برای خواندن را در آن‌ها به وجود می‌آورد (سکاف، ۱۹۹۴، ص ۱۳۴). گاه خواندن نقدهای مربوط به متون مختلف، زبان‌آموزان را با شرایط تاریخی، جغرافیایی و اجتماعی یک متن آشنا می‌سازد و آگاهی ادبی و شوق خواندن ایجاد می‌نماید. تنظیم و تهیه سؤال‌هایی در پایان متن، خود باعث نوعی انگیزش در خواننده می‌شود و دقت زبان‌آموزان را در درک آن افزایش می‌دهد.

در هر حال، برای تدریس «خواندن» باید نگرش و دید معلم را نسبت به متن فراموش نکرد. البته همین موضوع در مورد زبان‌آموزان نیز صحت دارد. تجربه معلم و میزان استفاده و تکرار تدریس یک متن، آموزش آن را روان‌تر، راحت‌تر و پرمعنی‌تر می‌کند. اگرچه نباید این موضوع حالت رفع مسؤلیت به خود بگیرد و معلم نباید صرفاً با تسلطی که پیدا می‌کند، خود را از زحمت مطالعه رها سازد و به خاطر تسلط، جواب سؤال‌ها را از بر بگوید و نسبت به تشویق، درک و لذت بردن زبان‌آموزان از

متن، بی‌توجه باشد (هاکس، ۱۹۹۲، ص ۱۴۷). برای بهتر خواندن و لذت بردن و درک صحیح ممکن است نکات و خصوصیات زیر مفید واقع شود (برنیدلی، ۱۹۹۴، ص ۱۴۷):

۱. شاگردمحور بودن: تأکید و کمک به زبان‌آموز، در درک واقعی مفهوم متن.
۲. همکاری جمعی و شرکت در بحث: تشویق زبان‌آموزان به سهیم کردن دیگران در آموخته‌های خود، مذاکره و مشارکت در یادگیری نکات و مطالب خوانده شده.
۳. فعالیت جسمی: نشان دادن تصورات، فعالیت‌های ذهنی و احساسی مورد مطالعه.
۴. تشویق به عکس‌العمل: ایجاد زمینه برای نمایش، نوشتن، بحث، هنرنمایی و امثال آن.
۵. استفاده از منابع مختلف: نقد و بررسی مطالب با مشاهده فیلم و عکس یا خواندن نقدهای مربوط به آن‌ها.
۶. به کارگیری تخیل: زبان‌آموزان نباید در قالب متن محصور شوند. بلکه دید آن‌ها باید گسترش یابد و ارتباط مطالب را با جنبه‌های مشابه و متفاوت بررسی کنند.
۷. جست و جوگری: بحث‌های باز و پیش‌بینی نشده عاری از قضاوت و تعصب‌های شخصی بین معلم و زبان‌آموز.
۸. انجام تکالیف: زبان‌آموز باید پس از خواندن، تکالیفی را هر چند مختصر انجام دهد.
۹. بحث گروهی: گفت و گو و بحث درباره مطالب، در گروه‌های چند نفره مفید است.
۱۰. روش تدریس: برای تدریس «خواندن» فقط یک روش وجود ندارد، بلکه می‌توان از روش‌های متفاوتی همراه با فنون و رویکردهای گوناگون استفاده کرد.
۱۱. فراموش کردن متن و توجه به درک آن: به یاد داشته باشیم، فقط یک تفسیر، یک تعریف، یک طریق آموزشی و یک راه برای درک مطلب وجود ندارد.
۱۲. لذت خواندن: مهم‌تر از همه این است که باید از خواندن لذت برد.

با توجه به نکات فوق و مشکل آموزش «خواندن»، معلم وظیفه‌ای سنگین برعهده دارد. متأسفانه بعضی‌ها فکر می‌کنند که راحت‌ترین کار تدریس «خواندن» است؛ چون متن در اختیار زبان‌آموز است و او با یک فرهنگ دو زبانه می‌تواند تمام مفاهیم لازم را پیدا کند. کافی است معلم فقط در تلفظ بعضی کلمات یا آهنگ خواندن جملات به او کمک کند. اما نتیجه کار وضع اسفناکی خواهد بود و پس از چند سال مطالعه، کلاس، درس، رفت و آمد و مخارج سنگین، زبان‌آموز در خواندن ساده‌ترین متون و درک آن‌ها ناتوان خواهد بود و راه بجایی نخواهد برد. در واقع،

این شعار که مطلب باید مناسب با هدف باشد و پیشرفت و حاصل کار مورد ارزیابی مداوم قرار گیرد، از قلم افتاده است. بنابراین، یافتن نظامی مؤثر برای ارزیابی کار، نه به خاطر مجازات معلم یا زبان‌آموز، بلکه برای آگاهی هر دوی آن‌ها از نتیجه تلاش و زحمت خود، ضروری به نظر می‌رسد (گن‌ول، ۱۹۹۴، ص ۱۴۹). راهبردهایی برای ارزیابی مهارت خواندن ارائه شده است که به طور مختصر عبارتند از: ارزیابی توسط فردی غیر از معلم درس، ارزیابی معلم با نظارت فردی دیگر، و ارزیابی زبان‌آموز از خود. همه این موارد باید معطوف به نکات زیر باشند:

۱. دانش و درک زبان‌آموز از متن و شناخت نکات و مفاد مورد بحث در آن
 ۲. لذت بردن از سبک و کار نویسنده
 ۳. توانایی بیان نظر خود درباره متن و پاسخ مناسب به پرسش‌ها
 ۴. کیفیت بیان
- حاصل کلی مطالب فوق توصیه‌ای ساده برای معلمان است که آن را می‌توان چنین خلاصه کرد: معلم باید در ارزیابی، به درک محتوا، فرایند یادگیری، و رشد و پیشرفت زبان‌آموز توجه کند و مهارت‌های کسب‌شده و میزان آن‌ها را نادیده نگیرد. اما، مهم‌تر از همه توجه به این نکته اساسی و غیرقابل انکار است که زبان‌آموز در زندگی آینده خود، با مطالب آشنا و خوانده شده در کلاس روبه‌رو نخواهد بود. بلکه همه آموزش و تلاش، به خاطر آماده کردن و ایجاد توان لازم در او برای روبه‌رو شدن با مطالب جدید و ناخوانده است. نگاهی گذرا به تمام کلاس‌های زبان در مؤسسات، مدارس و دانشگاه‌ها خلاف این موضوع را نشان می‌دهد. ولی چه باید کرد که حقیقت و هدف اصلی، خواندن چند متن و گرفتن نمره نیست، بلکه آمادگی برای رویارویی با متون جدید، درک و گاه ترجمه آن‌ها برای انتقال دانش، فناوری و یافته‌های علمی جهان پرتحرک و در حال تحول است. به قول میک^۲ «درس‌های ناخوانده بسیارند و از کجا می‌دانیم که آنچه در کلاس درس انجام می‌گیرد، ارزش علمی و آموزشی دارد» (۱۹۸۳، ص ۱۵۵).

تحقیقاتی که در سطوح مختلف «خواندن» انجام شده و می‌شود کم نیستند، ولی هیچ‌کس به آن‌ها توجه ندارد؛ حتی خود محققان. دانشجویان کارشناسی ارشد از نتایج به دست آمده کار تحقیقی خود در پایان‌نامه‌هایشان بهره‌ای نمی‌برند و هنگام تدریس به آن‌ها توجهی ندارند. بیش‌تر از شیوه معلمان یا استادان خود پیروی می‌کنند و در نتیجه تدریس «خواندن» را کاری سخت و پرهزمت می‌دانند. گذشته از این موضوع، معلم نه تنها باید به رشد قدرت خواندن دانش‌آموزان، از طریق مطالعه مطالب کتاب‌های تهیه شده برای ایجاد زمینه، کمک کند، بلکه باید آن‌ها را برای انواع مطالب خواندنی دیگر در خارج از کلاس و در

ساعات فراغت آماده سازد. امروزه صحبت درباره تسهیل یا آسان سازی خواندن است و تصور نمی‌شود که یاد دادن «خواندن» و شیوه انجام آن به کودکان و زبان‌آموزان آسان باشد. ولی اگر حس کنجکاوی و تعاون آن‌ها را برانگیزد، می‌تواند جالب باشد (میک، ۱۹۸۳، ص ۱۵۶). جیمز بریتون^۳ (۱۹۷۰، ص ۴۵). می‌گوید: «زبان‌آموزان برای تسلط بر خواندن و تبحر در آن، باید مدت‌ها آن را تمرین کنند؛ همان‌گونه که پزشک قبل از طبابت مدت‌ها تمرین می‌کند»

زبان‌آموزان وقتی ارزش «خواندن» را بفهمند، به آن ارجح می‌نهند و در آن تبحر پیدا می‌کنند. معلم باید فنون و راهبردهای دستیابی به این مهارت مهم را در اختیار آن‌ها بگذارد و تصور نکند که همه زبان‌آموزان از آن‌ها آگاهی دارند و نیاز به زبان‌آموزی و یا حتی آموزش آن‌ها نیست. «خواندن» فرایندی از تبدیل کلمات به گفتار، حدس زدن، پیش‌بینی کردن، انتظار داشتن، استفاده از تجربیات زندگی و کسب مهارت است. گرچه انجام این کارها آسان به نظر نمی‌رسد، ولی این نکته باید برای زبان‌آموز روشن شود که یادگیری و کسب مهارت «خواندن» ارزش زحمت آن را دارد.

ویلیامز (۱۹۷۳، ص ۱۶۱) می‌گوید: معلم باید از زمینه‌های نظری و اعتقادی خواندن آگاه باشد. بدترین مشکل او انتخاب مطالب قابل خواندن نیست، بلکه عمیق و گسترده کردن این مهارت برای خواندن مطالب جدید و ناآشنایی است که هیچ نوع برخورد قبلی با آن‌ها و هیچ تصویری از آن‌ها در ذهن زبان‌آموز وجود ندارد.

فیناکیارو (۱۹۶۹، ص ۵-۱۵۴) معتقد است که معلم می‌تواند در درس «خواندن» از انواع مطالب همچون شعر، داستان، شرح و امثال آن برای بسط واژگان، تمرین و تبحر در دستور زبان، گسترش درک فرهنگ، نگارش، گوش دادن و حتی صحبت کردن استفاده کند و تمام مهارت‌های زبانی را از طریق «خواندن»، با برنامه‌ای متعادل، تقویت کند و گسترش دهد. بنابراین، اگر معلم همراه، علاقه‌مند، مطلع، ماهر و مایل به یاد دادن باشد، زبان‌آموز می‌تواند به بالاترین سطح موفقیت خود در زبان برسد. تقویت زبان‌آموز و تشویق او به یادگیری و لذت بردن از خواندن و به طور کلی ادامه دادن راه بدون تدریس، یکی از اهداف آموزش «خواندن» است. و جامعه بسیار کوچک کسانی که علاقه به «خواندن» دارند و می‌خوانند، هر روز بزرگ‌تر می‌شود و روزی به بالاترین سطح گسترش خود می‌رسد.

زیرنوس:

1. Cox
2. Meek
3. James Briton

آموزش زبان فرانسه و ایجاد انگیزه در زبان آموز:

شرایطی در کلاس زبان،
علاقه به آموختن را تقویت
می کند؟

دکتر ژاله کهنمویی

دانشیار زبان فرانسه، دانشگاه تهران



چکیده

نوجوانی که از سنین دوازده یا سیزده سالگی شروع به آموختن زبان خارجی می کند، آن طور که باید آماده پذیرش زبان بیگانه و نظام متفاوت با زبان مادری اش نیست. در مثلث آموزشی متشکل از زبان آموز، مدرس و آموزش زبان، چه کسی نقش اساسی تری ایفا می کند؟ چگونه می توان انگیزه مدرس را برای آموزش تقویت کرد؟ و نیز، مدرس چه باید بکند تا زبان آموز انگیزه و علاقه خود را نسبت به فراگیری زبان بیگانه از دست ندهد؟ این مقاله کوشیده است، به این سؤالات کم و بیش پاسخ دهد.

کلید واژگان: آموزش زبان - انگیزه - زبان آموزان - مثلث آموزشی

Résumé

La désaffection des classes de langue, le manque de motivation des apprenants sont des problèmes évoqués par les enseignants de FLE.

Dans ce triangle de la relation pédagogique quel est le rôle joué par l'enseignant?

L'adjectif de cet article est de présenter les conditions qui doivent être unies pour qu'une activité d'apprentissage en classe de français suscite la motivation des élèves.

Les Mots - clés

Motivation - relation pédagogique - Dédramatiser l'apprentissage - jeunes apprenants - le statut du français.

چه باید کرد که این رویارویی مدرس زبان و زبان آموز که برای دست یافتن به دانشی برتر، آن هم به زبانی بیگانه، در کلاس درس کنار هم قرار می گیرند، از یک عادت اجباری و بی انگیزه به یک فعالیت مناسب و دلپذیر تبدیل شود؟ در دوره ای که در زمینه آموزش زبان، نقش بازیگران اصلی این آموزش یعنی مدرسان زبان، تحول چشمگیری پیدا کرده است و همه ارتباطات جمعی به کمک معلم زبان آمده اند، چه باید کرد که محیط آموزش زبان با روحیه زبان آموز سازگار شود، آموخته های خارج از کلاس او را به کار گیرد و علاقه اش را به حضور در این محیط تشدید کند؟

مدرس زبان نیز همچون معلمان درس های دیگر، نقش ویژه ای در هدایت دانش آموز دارد: اوست که فعالیت های کلاسی، منابع درسی، مسیر آموزشی، و نحوه ارزش یابی را راهبری می کند. ژان هوسی^۱ در کتابی تحت عنوان «مثلث آموزشی»، می نویسد: «آموزش همچون مثلثی است، متشکل از سه عامل: آنچه آموخته می شود، مدرس و شاگردی که می آموزد»

این سه عامل که هوسی آن ها را مشخص کرده است، به طور مداوم تحت تأثیر عامل های گوناگون در حال تحول و تغییرند. در ایران و بسیاری از کشورها، هنگامی که سخن از زبان خارجی به میان می آید، بلافاصله افکار متوجه زبان انگلیسی می شود؛ زبانی که جنبه بین المللی دارد و تقریباً آگاهی به آن امری ضروری است. ولی وسایل جدید ارتباطات، گسترش صنعت جهانگردی، اینترنت، ماهواره، و کانال های متعدد تلویزیونی در دنیا باعث شده اند، اطلاعات همگانی وسعت پیدا کند و مردم شناخت دقیق تری در مورد هموعان خود و فرهنگشان در دورترین نقاط جهان به دست آورند. همین مسأله باعث علاقه افراد به آموختن زبان های غیر انگلیسی شده است؛ حتی زبان هایی که جنبه بین المللی ندارند و تسلط بر آن ها فقط در بعضی شغل ها کاربرد دارد و جزو دو سه زبان اول دنیا محسوب نمی شوند.

زبان فرانسه گرچه در مقایسه با زبان انگلیسی، حتی در بعضی موارد اسپانیولی، کشش کم تری دارد، ولی برای آن هایی که قصد سفر به کشورهای فرانسه زبان - که تعدادشان هم کم نیست - دارند، کارساز است. تصویری که زبان آموز از زبان فرانسه در ذهن خود می پرورد، اغلب در ارتباط تنگاتنگ با فرهنگ کهن و اصیل این کشور است که شاید برای جوان امروزی و سوسه انگیز نباشد؛ جوانی که بیش تر گرایش به موسیقی، لباس و ارزش های آمریکایی دارد. این زبان با دنیای بسیاری از زبان آموزان بیگانه است: زبانی است زیبا، ولی دشوار. (اما آیا زبان آسان هم وجود دارد که در مدتی کوتاه بشود آن را آموخت؟)

یادگیری زبان فرانسه به خاطر دستور زبان، تلفظ و قواعد

املائی آن سخت و گاهی غیرممکن به نظر می رسد. شاید همین دلیل نیز و برخی دلایل دیگر باعث می شوند که والدین ترجیح دهند، زبان انگلیسی را در دوره راهنمایی و متوسطه برای فرزندان خود انتخاب کنند.

آموزش زبان فرانسه در دوره ابتدایی و متوسطه

در نظام آموزشی ابتدایی و متوسطه بسیاری کشورها، زبان های خارجی در موفقیت دانش آموز برای ورود به دانشگاه اهمیت نسبتاً کم تری دارند؛ مگر در بعضی رشته های حقوق و بازرگانی بین المللی که در آن ها حتی دانستن دو زبان خارجی اجباری است. در باقی رشته ها، نقش اصلی را ریاضیات و زبان مادری ایفا می کنند و اگر هم زبان خارجی جایگاهی داشته باشد، انگلیسی حرف اول را می زند و زبان فرانسه در فاصله بسیار دورتری از آن قرار می گیرد. همین امر باعث می شود که مدرس زبان فرانسه نیز فاقد انگیزه لازم در آموزش باشد.

ولی انگیزه زبان آموز چه می شود؟ آن نیز تغییر کرده است. در حال حاضر، دیگر داوطلبان یادگیری زبان فرانسه آن گروهی نیستند که می خواهند خود یا فرزندشان از طریق این زبان، با فرهنگ غنی کشور فرانسه آشنا شوند، بلکه نیازهای تازه ای آن ها را به سوی زبان فرانسه می کشاند: نیازهای شغلی، مهاجرت، تلاش برای اخذ بورس تحصیلی و مانند آن. بدین معنی که انگیزه اصلی بیش تر نیاز است تا علاقه و اغلب این نیاز با برنامه های کُند دبیرستانی برطرف نمی شود و باید به کلاس های خصوصی، و حتی در مواردی، کلاس خصوصی فشرده متوسل شد.

جایگاه زبان آموز

در کشور ما، سنی که فرد آموختن زبان خارجی را آغاز می کند، یعنی به طور عام دوازده الی سیزده سالگی، مسلماً سن مطلوبی نیست. زیرا در این سن، نوجوان در مبارزه برای یافتن هویت خویشتن است؛ هنوز بچه تر از آن است که بتواند عدم امکان ارتباط برقرار کردن از طریق زبان خارجی تازه آموخته خود را بپذیرد. هنوز با بار نظام آموزشی زبان مادری و دیگر مواد درسی درگیر است که از او می خواهند، خود را با نظام آموزشی یک زبان تازه نیز تطبیق دهد و فرهنگ تازه ای را بپذیرد. تضاد بین نیاز به شناساندن خود در جامعه کوچک دوستان و هم کلاسی ها از یک سو، ارضای نیازها و خواسته های مدرسه و معلم در یادگیری زبان خارجی، آن هم به تعداد ساعات بسیار اندک در هفته از سوی دیگر، عامل از بین رفتن انگیزه در او و فاصله گرفتنش از این زبان است. غالباً انتخاب زبان انگلیسی، فرانسه، آلمانی و... انتخاب شخصی او نیست، بلکه پیروی از یک عادت یا

عوامل خانوادگی، اجتماعی یا اقتصادی بر او وارد می‌آورند، جبران کند.

حال می‌رسیم به انگیزه معلم پر مسؤولیت! اگر انگیزه دانش آموز مسأله اساسی در آموزش زبان است، انگیزه معلم هم به همان اندازه اهمیت دارد. چه چیزی او را به انتخاب شغلی که دارد، واداشته است؟ علاقه‌اش و آرزوی تقسیم این علاقه با جوانان؟ اجبار یا نیاز؟ او نیز داستان زندگی خودش را دارد و با مسائل بیشمار و مسؤولیت‌های فراوان در قبال خانواده مواجه است. او نیز انتظاراتی از اطرافیان، والدین، مدرسه و جامعه دارد که در صورت برآورده شدن حداقل بخشی از آن‌ها، انگیزه‌اش در آموزش آن زبان تقویت می‌شود.

چنانچه انگیزه‌ای که در او به وجود آمده است، تقویت شود، اولین انتظاری که از معلم می‌رود، ایجاد محیط دوستانه در کلاس و جلب اعتماد دانش آموز است؛ محیطی سرشار از صحبت، تعاون، همکاری و رقابت سالم. در مرحله بعد، شاخص‌های دیگری مدنظر قرار می‌گیرد.

به سوی آموزش مطلوب زبان

یکی از شاخص‌های اساسی آموزش، حفظ اعتبار مدرس در کلاس درس است.^۱ او خود می‌تواند، عامل به وجود آمدن این ارزش و اعتبار باشد؛ بدین معنی که بین آنچه می‌گوید و آنچه عمل می‌کند، هماهنگی به وجود آورد. به عبارت بهتر، نخست خود را خوب بشناسد و سپس تصویری شایسته از خود به زبان آموز بدهد. مسلماً او نیز دارای شخصیت، خواسته‌ها و انتخاب‌هایی است که باعث می‌شوند، علاقه بیش‌تری به بعضی نوآموزان نشان دهد. ولی باید بداند که کلاس درس محل تصفیه حساب نیست و این جا ست که می‌تواند رفتار و منش خود را در کلاس درس، و ارتباطش را با آموزش و زبان آموز به طور منطقی حفظ کند.

اگر اهمیت آموزش زبان کم‌تر از دیگر مواد درسی است، مدرس می‌تواند در آموزش یک زبان بیگانه، برگ‌های برنده‌ای به آن بدهد: «زبان را وسیله‌ای برای شناخت خویشتن، شناخت دیگران و شناخت فرهنگی متفاوت ارائه کند. او، بیش از آن‌که جنبه‌های منفی یک فرهنگ بیگانه را، در آموزش زبان، برشمرد، باید جنبه‌های مثبت آن فرهنگ را مطرح سازد تا از همان ابتدا، بدینی زبان آموز را برانگیخته نکند.^۲ برخی از معلمان نسبت به مردم کشوری که زبان آن را تدریس می‌کنند، کینه می‌ورزند. این کینه را نباید در ابتدای آموزش زبان به دانش آموز منتقل کنند؛ چون در این صورت تلاش خود را بی‌ثمر کرده‌اند.

مدرس زبان باید مدام تأکید کند که هر فردی صلاحیت و

حتی یک اجبار است.

از طرف دیگر، نوجوانی که از کودکی در خارج از محیط مدرسه، با یک زبان خارجی آشنا شده است، آموزش آن زبان را در مدرسه، ناقص و ضعیف می‌پندارد. همچنین، در کلاس زبان مدرسه، دانش آموزان با سطوح زبانی متفاوت نسبت به یکدیگر، در کنار هم قرار می‌گیرند و هر کدام در برخورد با این زبان تازه، برداشت شخصی ناشی از آموخته‌های فردی خود را دارند. متفاوت بودن سطح دانش زبانی نوجوانان، تلاش معلم را در کلاس مشکل‌تر می‌کند و موانع تازه‌ای را در تطبیق این تلاش با نیازهای برنامه‌های درسی و امتحانات به وجود می‌آورد.

تأثیر وسایل جدید ارتباطی

امروزه، اکثر جوانان به نوعی با وسایل صوتی و تصویری مدرن سروکار دارند و همین می‌تواند، بهترین انگیزه برای یادگیری زبان خارجی باشد تا پیام‌های دریافتی را بهتر و صحیح‌تر درک کنند؛ گرچه پراکندگی، تعدد و گوناگونی این وسایل گاهی چنان آن‌ها را به خود مشغول می‌دارد که از اصل مطلب یعنی فهم زبان این وسایل، دور می‌افتند. روشن است که در کنار تنوع این وسایل، کتاب و جزوه آموزشی هیچ نوع جذابیتی برایشان پیدا نمی‌کند. در واقع، مدرس با وسایل آموزشی ساده خود در رقابت با یک سلسله ابزار بیرون از مدرسه قرار دارد: تلویزیون، اینترنت، بازی‌های ویدیویی... او با دانش آموزی مواجه است، بی تفاوت به آموزش مدرسه‌ای که به زحمت می‌توان متقاعدش کرد، مدرسه و کلاس درس محل دست‌یابی به کشفیاتی تازه و عمیق است. بی شک زبان‌آموزی که اطلاعات خارج از مدرسه را با زبان خارجی ناقص خود-ولی با علاقه-به دست آورده است، انتظارات تازه‌ای دارد که آنچه در برنامه‌های درسی و وسایل آموزشی زبان خارجی در کلاس درس به او پیشنهاد می‌شود، جوابگویشان نیست.

جایگاه مدرس

در جوامع امروز، معلم چهره دیگری دارد: از سویی آن جذبه سابق را از دست داده است و دیگر شاگردان به راحتی همه گفته‌هایش را نمی‌پذیرند و از سویی دیگر، انتظارات بیش‌تر اطرافیان روی دوش او سنگینی می‌کند. والدین به خاطر کار بیرون از منزل، وقت کم‌تری را صرف فرزندانشان می‌کنند و در نتیجه، توقع دارند معلم این کمبود را جبران کند.

جامعه نیز انتظاراتی از او دارد و می‌خواهد که معلم نه تنها فرهنگ و نظام ارزش‌های درست را به شاگرد انتقال دهد، بلکه بتواند تضادهای شخصیتی او را نیز از بین ببرد و آسیب‌هایی را که

توان آموختن یک زبان دیگر، تجزیه و تحلیل فرهنگی دیگر، و ایجاد ارتباط با انسان‌هایی از سرزمین‌های دیگر را دارد و خود نیز باید بداند:

«زبان‌آموز زمانی بهتر و بیش‌تر می‌آموزد که بتواند:

۱. مفهومی به محیط آموزشی خود بدهد (در ایجاد محیط آموزشی تعاملی موفق باشد).
۲. با توسل به یک راهبرد فردی به مهارت شناخت زبان بیگانه دست یابد.
۳. قادر به تجزیه و تحلیل راهبرد مذکور باشد.
۴. مهارت یادگیری زبان را در خود با مهارت‌های دیگر ارتباط دهد.
۵. اطمینان حاصل کند که چیزی آموخته است»^۵

تکیه بر آموخته‌ها به جای تأکید بر کمبودها

تکیه بر استعداد‌های زبان‌آموز، بهترین مشوق برای اوست. این‌که به او بفهمانیم، همان مهارت و تلاشی که در آموختن زبان مادری خود به خرج داده، برای یادگیری یک زبان بیگانه کافی و ضروری است، قدم بزرگی در ایجاد انگیزه در او برداشته‌ایم. بیش‌تر باید به آنچه که دانش‌آموز به آن قادر است، تکیه کرد و آن نکات مثبت را در نظرش برجسته جلوه داد، تا اشاره به عدم علاقه یا عدم انگیزه اش. «جو یا شدن نظر زبان‌آموز در مورد این‌که چه نوع فعالیت‌های کلاسی را برای آموزش زبان ترجیح می‌دهد نیز، راه مناسبی برای جلب توجه و علاقه او به کلاس است: تشکیل گروه‌های دو نفری یا بیش‌تر در کلاس درس و واداشتن زبان‌آموز به همکاری، تعاون، تقسیم دانسته‌ها به جای ایجاد رقابت بین آن‌ها، بهره بردن از تجربه‌های خارج از کلاس زبان‌آموزان، از جمله روش‌های کاربرد آموزش زبان است. طی آماده کردن یک کار جمعی یا گروهی، باید همه دانسته‌ها ردوبدل شوند. در این تبادل نظرها، زبان فقط یک وسیله است و بیش‌تر از آن‌که آموخته‌های زبانی مدنظر باشند، دانسته‌ها و ابتکارات شخصی مطرح است.»^۵

ایجاد انگیزه و حفظ تداوم آن

زبان فرانسه، علاوه بر زبان تحقیق، سیاست، گردشگری و... زبان فناوری هم هست که در نقاط مختلف جهان به آن تکلم می‌شود. در نتیجه، در سفر و در شغل‌های آینده، دانستن آن ضروری است. زبان‌آموز را باید از این امر آگاه کرد. همچنین، برای ایجاد انگیزه در زبان‌آموز، باید کلاس زبان فرانسه را به محیطی تبدیل کرد که در آن، زبان‌آموز احساس کند، آنچه می‌آموزد بیش‌تر از آنچه تصور می‌کرد، برای او ارزشمند است و به دردش می‌خورد.

کلاس زبان فرانسه می‌تواند یک مکان دلپذیر و قابل اعتماد باشد؛ مکانی که در آن، زبان‌آموز با بازی‌های آموزشی آشنا می‌شود، می‌خندد، یاد می‌گیرد، تقسیم کار می‌کند و سعی دارد به همراه همکلاسی‌هایش، ارزش‌های انسانی را به بحث بکشد. به عبارت دیگر، می‌باید ارزش‌های عاطفی چنین مکانی را برای او روشن ساخت.

از نظر یادگیری نیز، زبان‌آموز را می‌توان از همان ابتدای آموزش با وسایل آموزشی، از جمله: جزوه، نوارهای سمعی و بصری، تست‌های گوناگون خودآموز، و نیز طرز وارد شدن به سایت‌های آموزش زبان فرانسه آشنا کرد. چنین برخوردی مزوج نوعی خودآموزی است و در این صورت، مدرس فقط برای راهنمایی و توضیح بعضی بخش‌ها زبان‌آموز را یاری می‌دهد. همچنین، ارزش‌یابی باید طوری باشد که دانش‌آموز را دل زده نکند و خود او نیز بتواند، همین ارزش‌یابی را در مورد دانسته‌های خویش انجام دهد.

آشنا کردن زبان‌آموز با آنچه به طور مستقیم با آموزش زبان و فرهنگ مرتبط نیست، ولی به طور غیر مستقیم بسیاری چیزها را به او می‌آموزد، مقایسه کردن مطالب دستوری زبان بیگانه با زبان مادری، به طوری که این امکان را به زبان‌آموز بدهد که از خلال زبان بیگانه با نکات مختلف زبان مادری نیز آشنا شود و بتواند سازوکار دو زبان را مقایسه کند، از جمله روش‌های مؤثر آموزش زبان است.

شکست زبان‌آموز در اجرای یک فعالیت کلاسی، می‌تواند ناشی از درک نادرست دستورالعمل‌ها باشد؛ آن‌هم فقط به این دلیل که نمی‌داند هدف این آموزش چیست و مدرس چه انتظاراتی از او دارد. پس چه بهتر که فعالیت‌هایی را در کلاس اجرا کنیم که همگی دارای معنی و مفهوم باشند و زبان‌آموز را متقاعد و علاقه‌مند کنند. زیرا انجام هر فعالیتی نیاز به علاقه دارد و آموخته‌های صحیح زبان‌آموز ضامن انجام آن است. اگر این فعالیت‌ها درست سازمان‌دهی شوند و پویایی خود را دارا باشند، ضامن موفقیت زبان‌آموز خواهند بود.

کافی نیست که به زبان‌آموز بگوییم، در فعالیت‌های کلاسی شرکت کند تا او را به محیط کلاس علاقه‌مند کنیم. اگر مدرس خواهان شرکت دانشجویی در فعالیت‌های کلاسی است، باید خود را کنار بکشد و او را در موقعیتی قرار دهد که به ناچار به عضوی فعال تبدیل شود. در این راستا، می‌توان اداره بخشی یا کل یک فعالیت گروهی را به او سپرد.

گاهی بازی‌های آموزشی به مراتب بازدهی بهتری دارند تا کلاس درس یا حتی کلاس مکالمه. یک بحث گروهی که خوب تنظیم شده باشد و به شرکت همه زبان‌آموزان نیاز داشته باشد، به مراتب بازدهی بیش‌تری دارد تا یک تمرین فردی که در آن،

شود، باز هم چندان ساده نیست که مدرس، هر قدر هم آگاه و در کار خود ماهر باشد، بتواند رابطه پیشین معلم و زبان آموز را به کلی زیر و رو کند، و انگیزه آفرینی را در زبان آموز تضمین نماید. تغییر دادن پیش داوری های زبان آموز نسبت به زبانی که می آموزد، چندان ساده نیست و مدارس اغلب در نقش خود منزوی و با مشکلات بسیاری مواجه است: محیط کار، برنامه های درسی، کمبود وسایل جدید آموزشی، انتظارات اولیا و خود زبان آموز. انتقال معلومات به زبان آموزی که به پذیرش آن علاقه نداشته باشد، کار دشواری است.

در این جا لازم به یادآوری است که نحوه آموزش را باید متحول کرد و استقلال بیش تری به زبان آموز داد: استقلال در انتخاب ابزار آموزشی، استقلال در نحوه ارزش یابی، استقلال در فراگیری خارج از کلاس و عرضه این آموخته های جنبی در کلاس زبان. زیرا در نهایت، زبان آموز و مدرس هر دو می دانند که آموزش زبان پشت در کلاس درس متوقف نمی شود.

منابع

1. HOUSSAYE, Jean. Le triangle pédagogique, Berne, Peter Lang, 1988, p.30.
2. PELPEL, P. Se former Pour enseigner Paris, Dunod, 1993
3. ABERNOT, Y. des méthodes d'évaluation Scolaires, Paris, Bordas, 1988.
4. DEVELAY, M. De l'apprentissage à l'enseignement. ESF.1992, p.8.
5. CARDINET, J. Pour apprécier le travail des élèves, Genève, De Boeck, 1986
6. BACHELARD, G. L'a formation de l'esprit scientifique, vrin, 1967. p. 18.

زبان آموز خود به تنهایی کار می کند و بقیه منتظر نوبتشان هستند و در انتظار رسیدن نوبت. که گاهی هم در کلاس های پرجمعیت این نوبت هرگز نمی رسد. جواب را آماده می کنند.

فعالیت هایی که الزاماً روی دشواری های درسی متمرکز نمی شوند، ولی به زبان آموزان امکان می دهند که با حل یک مشکل و انجام یک تمرین شفاهی، خود را آماده کاربرد عملی زبان کنند، صریحاً زبان آموزان را با دشواری های زبانی که گرفتارش هستند مواجه می کنند.

انتخاب روش های ارزش یابی مناسب، تضمین کننده موفقیت زبان آموز در پایان دوره آموزشی است.

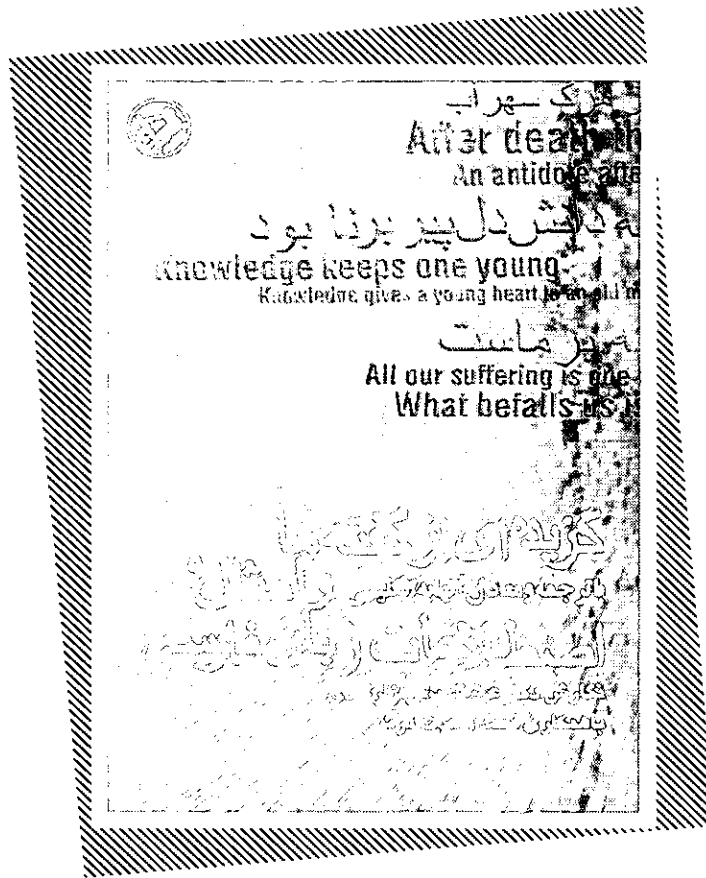
هماهنگی روش های ارزش یابی با محتوای درس ها و آنچه زبان آموز طی سال آموخته، ضروری است. برای ایجاد انگیزه لازم در زبان آموز، نه تنها باید خلاها را ارزش یابی کرد، بلکه امتیازات و اطلاعات کسب شده و آنچه را که مثبت است نیز، ارزش یابی نمود و باید زبان آموز با نحوه ارزش یابی و نمره دادن مدرس در امتحان کاملاً آشنا باشد.

نتیجه

گاستون باشلار، منتقد و دانشمند معروف فرانسوی زبان در کتابش تحت عنوان «تکوین اندیشه علمی»^۶ می نویسد: «من همیشه از این که معلمان نمی فهمند که شاگرد نمی فهمد، تعجب می کنم. آن ها تصور می کنند، اندیشه نوآموز مثل یک درس از صفر شروع می شود و چنانچه نکته به نکته مطلب بیان شود، به همان سادگی نیز در ذهن او جا می گیرد. غافل از این که نوجوان هنگام ورود به کلاس مثلاً درس فیزیک، ذهنش مملو از افکار تجربی است که به مرور، بر اثر تجربه های خارج از کلاس درس، وارد اندیشه و فکر او شده است درست مثل این که شما بخواهید به زور یک قطعه چوب را در آب فروبرید و آن تکه چوب مقاومت کند.»

ذهن نوجوان نیز جز این نیست و در برابر آنچه به او می آموزند، مقاومت است. پس باید به مرور و با توسل به روش های مختلف، ذهن او را آماده پذیرا شدن یک فرهنگ، یک زبان و یک نظام دیگر کرد. البته هرچه سن زبان آموز، در ابتدای آموزش کم تر باشد، این فراگیری آسان تر و سریع تر انجام می گیرد و تداوم بیش تری پیدا می کند. پس چه بهتر که کودکان، همزمان با یادگیری زبان مادری نوشتاری، آموختن یک زبان خارجی را نیز آغاز کنند. در این صورت، در سنین بالاتر آمادگی بیش تری برای پذیرفتن این زبان خارجی، این فرهنگ و این نظام بیگانه و متفاوت خواهند داشت.

ولی اگر همه این مسائل نیز از جانب والدین و مسؤولان حل



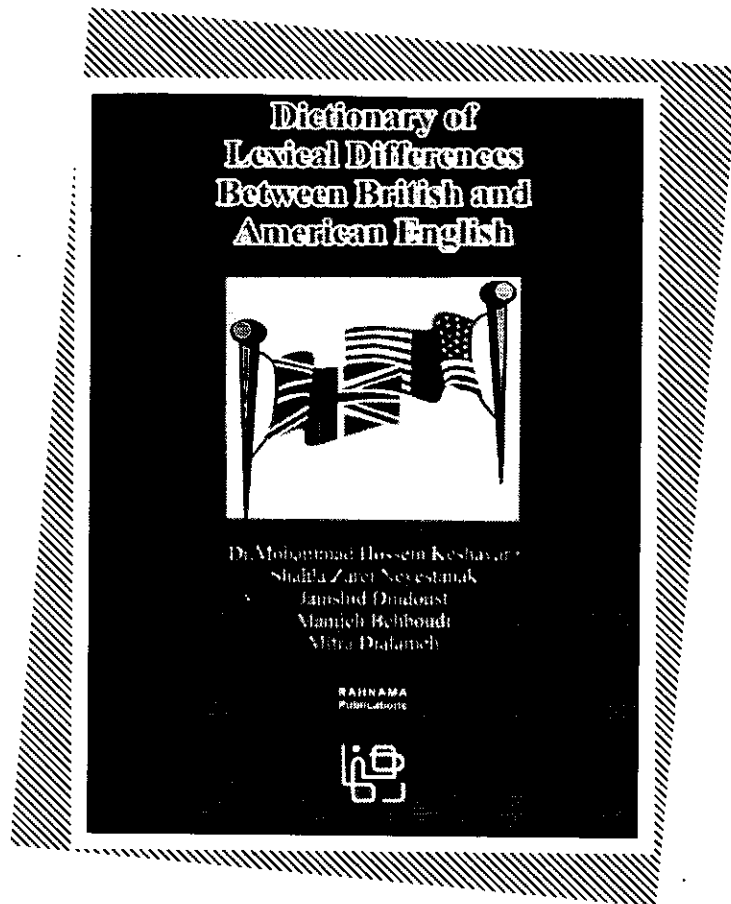
نام کتاب: گزیده‌ای از گفته‌ها و امثال و اصطلاحات زبان فارسی با ترجمه و معادل آنها به انگلیسی
 نگارش: دکتر علاء الدین پازرگادی و با همکاری احمد وحدت تربتی
 ناشر: امیرکبیر
 سال نشر: ۱۳۸۱

مؤلف در مقدمه کتاب چنین آورده است:

در نگارش این کتاب دو هدف در نظر گرفته شده که هدف اول آشنا ساختن فارسی‌زبانان به طور منظم به گفته‌های فارسی است و در صورتی که با زبان انگلیسی آشنایی داشته باشند آشنایی به معانی و معادل آن در زبان انگلیسی می‌باشد. هدف دوم معکوس این نکته یعنی آشنا ساختن انگلیسی‌زبانان به گفته‌ها و امثال فارسی از طریق ترجمه تحت‌اللفظی آن‌ها و مقایسه با معانی واقعی و معادل آن می‌باشد تا اگر با زبان فارسی آشنایی داشته باشند، بتوانند عین گفته‌ها را مورد توجه قرار دهند.

در انتخاب مطالب نیز به دو نکته دیگر توجه شده یکی اینکه اگر یک گفته با وجود متداول بودنش در گذشته اکنون در زمان حال به علت زمینه محلی یا بومی آن دارای پیچیدگی باشد و فهم آن مستلزم توضیح طولانی می‌شده از ذکر آن صرف نظر شده است. نکته دوم اینکه گفته‌های عربی یا ترکی یا محلی یا زبان‌های دیگر که در میان ایرانیان و فارسی‌زبانان هنوز متداول می‌باشد به علت فارسی نبودنشان مورد توجه و انتخاب قرار نگرفته‌اند.

امید است این کتاب مورد توجه علاقه‌مندان به فرهنگ و آداب و رسوم و تمدن ایرانی که در این گفته‌ها و امثال منعکس است، قرار گیرد و مقایسه این افکار و بینش و دید انگلیسی‌زبانان در چرخه دیگری را در مورد تمدن و فرهنگ آنان برای خواننده بگشاید.



Preface

One of the major areas of concern for English students and teachers in EFL situations is the differences between British and American English. Unfortunately, no comprehensive work has been published on the topic to date. The major available source is a short dictionary by Stevenson which dates back to 1972'. This dictionary is far from sufficient as it does not include many new words added to the English language since 1972. Therefore, in order to fill the gap it was decided to publish a more comprehensive and up-to-date dictionary of the differences between British and American English to meet the demands of English students and teachers.

The present volume deals exclusively with lexical differences between the two main varieties of English. For ease of presentation, this dictionary has been divided into five sections. In **Section 1**, major lexical differences between **British and American English** are introduced and Persian equivalents are provided. **Section 2** deals with words and expressions which are used **only in British English**. In **Section 3**, words and expressions which are common **only in American English** are presented. **Sections 4 and 5** introduce words and expressions which are used **especially in British and American English**, respectively. In all five sections, Persian equivalents as well as illustrative examples are provided.

The format of Section 1 differs from the other four sections in that the first and second columns in Section 1 introduce British and American entries, respectively; whereas, in Sections 2 through 5 column 1 represents the entry and column 2 pronunciation. The other three columns are the same in all five sections. These differences are illustrated below.

The Format of Section 1

British	American	Abbr	Definition & Example	Persian Equivalent
---------	----------	------	----------------------	--------------------

The Format of Sections 2-5

Entry	Pronunciation	Abbr	Definition & Example	Persian Equivalents
-------	---------------	------	----------------------	---------------------

It is also worth pointing out that the pronunciation of the British and American words in Section 1 is provided underneath each entry, whereas in the other sections a separate column has been devoted to pronunciation.

It is hoped that the present dictionary, with all its shortcomings, will meet the demand of English students and teachers in EFL/ESL situations.



فرم اشتراک مجله رشد آموزش زبان خارجی

شرایط اشتراک:

۱. واریز حداقل مبلغ ۱۵۰۰۰ ریال به عنوان علی الحساب به حساب شماره ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سه راه آزمایش (سرخه حصار)، کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست و ارسال رسید بانکی به همراه فرم تکمیل شده اشتراک.
۲. مبنای شروع اشتراک از زمان وصول فرم درخواست می باشد.

تاریخ شروع انتشار: ۱۳۶۳

ترتیب انتشار: فصلنامه

قطع: رحلی

روش: آموزشی، تحلیلی، اطلاع رسانی

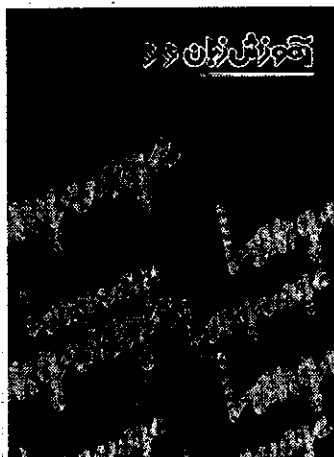
تعداد صفحات: ۶۴ صفحه

مخاطبان:

دبیران زبان انگلیسی، فرانسه و آلمانی، مدرسان مراکز تربیت معلم و دانشجویان رشته زبان

موضوعات کلی مجله:

آموزش زبان، روشهای تدریس زبان، مطالب تحقیقی در مورد زبان، اخبار گروهها، مصاحبه و پرسش و پاسخ.



اهداف مجله:

آشنا ساختن دبیران یا روشهای مختلف تدریس زبان، آشنایی با مواد و وسایل کمک آموزشی زبان، آشنایی با نتایج تحقیقات در زمینه های آموزش زبان، معرفی نشریات و کتابهای جدید در زمینه آموزش زبان.

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

میزان تحصیلات:

تلفن:

نشانی کامل پستی: استان:

شهرستان:

کوچه:

کد پستی:

مبلغ واریز شده:

شماره و تاریخ رسید بانکی:

مجله درخواستی:

امضاء

نشانی: تهران- صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۲۳۳۱، امور مشترکین.

تلفن: ۸۸۳۹۱۸۶

مشخصات و نشانی خود را کامل و خوانا بنویسید. هزینه برگشت مجله در صورت کامل نبودن نشانی، به عهده مشترک است. ارسال اصل رسید بانکی ضروری است.

نظرخواهی درباره مجله رشد آموزش زبان خارجی

خواننده ارجمند - مشترک گرامی

مجله رشد آموزش زبان خارجی در طول سال‌های گذشته با هدف اعتلای دانش دبیران و دانشجویان، طرح شیوه‌های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی و ایجاد ارتباط مستمر بین کارشناسان و مؤلفان کتب درسی و دبیران و دانش پژوهان منتشر شده است. اکنون به منظور ارزشیابی فعالیت‌های گذشته و حال، این مجلات پرسشنامه‌ای تنظیم شده که در اختیار شما قرار می‌گیرد. خواهشمند است با عنایت ویژه‌ای که به ارتقای کیفیت آموزش در مدارس دارید آن را تکمیل و به آدرس تهران صندوق پستی ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵، دفتر انتشارات کمک آموزشی ارسال فرمایید.

۱- مجله رشد آموزش زبان را به چه صورت تهیه می‌کنید؟

مشترک هستم به طور آزاد تهیه می‌کنم در دفتر مدرسه مطالعه می‌کنم

۲- آیا مجله مرتب به دستتان می‌رسد؟ بلی خیر

۳- آیا از محتوای علمی مجله رضایت دارید؟ بلی کاملاً بلی به طور متوسط خیر

۴- آیا محتوای آموزشی مجله کفایت می‌کند؟ بلی کاملاً بلی به طور متوسط خیر

۵- ارتباط مجله با نیازهای آموزشی شما به چه میزانی است؟ زیاد متوسط کم

۶- با توجه به هدف‌های انتشار مجله رشد آموزش زبان از میان موضوعات زیر، موضوعاتی را که به نظر شما لازم است در مجله بهای بیشتری به آن‌ها داده شود، به ترتیب اولویت و با شماره مشخص فرمایید.

طرح مسائل علمی جدید و پژوهش‌های تازه در عرصه زبان‌آموزی

تبیین اصول و مفاهیم اساسی هر درس یا رشته تحصیلی، طرح روش‌های نوین تدریس و تکنولوژی آموزشی

حل و بحث مسایل و موضوعات کتب درسی و سؤالات امتحانی و کنکور، پاسخ به سؤالات و اشکالات معلمان و

دانش‌آموزان

معرفی نظریه‌پردازان، دانشمندان، صاحب‌نظران با توجه به ارتباط آن‌ها با کتاب درسی

معرفی معلمان موفق و نمونه از گوشه و کنار کشور و طرح دیدگاه‌های آن‌ها

برنامه درسی و آموزشی طرح مسائل جانبی و رشته (اطلاعات عمومی، داستان، سرگذشت، اخبار، گزارش...)

طرح مسایل نظام جدید متوسطه

معرفی کتاب و مقاله و مسایل دیگر

۷- کیفیت مجله به لحاظ عوامل زیر چگونه است؟

ویرایش علمی مقالات و نوشته‌ها مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

ویرایش ادبی مقالات و نوشته‌ها مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

استفاده مناسب و کافی از طرح و عکس و تصویر مناسب نسبتاً مناسب نامناسب

۸- آیا لزومی برای انتشار مجله در فصل تابستان احساس می‌کنید و یا انتشار سه شماره در سال را کافی می‌دانید؟

لازم است در تابستان منتشر شود سه شماره در سال کافی است

۹- در یک ارزشیابی کلی، آیا مجله رشد آموزش زبان، نیاز شما را به یک مجله علمی-آموزشی در جهت کمک به امر

تدریس و در نتیجه فراگیری بیشتر دانش‌آموزان از زبان خارجی برآورده می‌سازد؟ بلی خیر

۱۰ هرگونه نظر دیگری دارید مرقوم بفرمایید.

3. He has a ----- thumb and likes to garden.
4. He has a ----- streak in him and is often afraid.
5. Look at him! He has become ----- with rage.

CONCORDANCE LINES

Here are thirty concordance lines, with the key word in the middle on the line removed. All 30 lines have the same word in the middle. Can you guess from the contexts what the missing word is?

I got close. After several people for she walked down the gangplank and demonstrations and strikes, and was suit and flanked by RAF officers, was Nothing can come of it". [t] He came home from work one day, he was marble desk where the receptionist There, to his disappointment, he was Every Tory who defended the tax was penny. [LTH] Arriving late, we were promotions with their inaugural '25" teenager, and you'll probably be museum of Tripoli. There we were neither with the hostility that base in Cuba # The refugees were it will be framed by fireworks and Inevitably, his ascension has been moves during the recession, has been viable investment." [t] The news was the second act of Tosca muted cheers Rovers train but the last thing that revealed the desolate scene that has agreed to pay, while high, wasn't themselves in the arena they were beaten four times at Wembley, was the chap's tent our Maude was have fish and chips after". This was only a two-thirds majority, was microphone, or camera might not be less hollering). The hollering that

me with an exceptionally friendly, Solita, Kay Boyle, and Janet, by jubilation in the streets. Mr like a pop star. The young her with a smile, as if he had not by Christie with the news that the him warmly before asking his name. as if nothing had happened. No one with shouts of 'How much did you by Austrian friends who had booked with a howling gale along the A49 with a vacant, baffled stare. But by twenty Libyan language students Vice President Nixon when he went in Port-au-Prince by police who by bands. [t] Many people must with scepticism in some quarters. as a crisis on a par with Edward with 'extreme disappointment" at a uniformed usher who announced him was the sweet smell of success. him as he met his players off the with shock by Wall Street analysts. by a buzz of apprehension. [t] This with joy by the Izmir crowd. But by the scents of fine cooking and with gales of laughter from the with jubilation. On the grassy like an old friend when approaching each stage offering was electric



definition. Can you guess what word or phrase is being defined. It may be a single word or a missing word is indicated by five hyphens, no matter how many letters there are in the missing word itself.

◆ If someone or something ----- a point or a problem, they emphasize it or make you think about it.

◆ You say ----- ----- to indicate that you accept a situation or that someone else should accept it, even though you or they are not very happy about the situation because it cannot be changed.

CROSSWORD PUZZLE

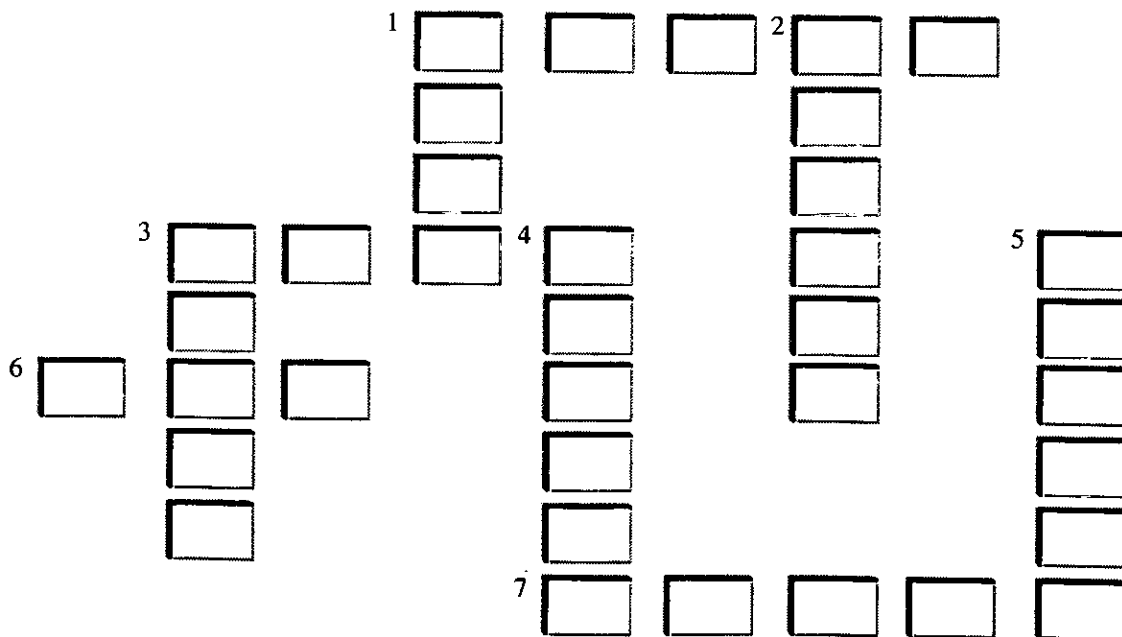
Try the following crossword puzzle. All of the missing words are color names.

ACROSS

1. My uncle is the ----- sheep of the family.
3. He's rarely so pessimistic! Why is he in such ----- mood today?
6. Do we have to go through all this ----- tape to get this permission?
7. I bought this at a ----- elephant sale.

DOWN

1. That movie always makes me feel -----.
2. Congratulations! You passed your English examination with flying -----.



WORDS OF KNOWLEDGE

- ◆ A journey of a thousand miles begins with a single step.
- ◆ If you always do what you always did, you will always get what you always got.
- ◆ If a problem can be solved, there is no need to worry about it; if a problem can't be solved, there is no use to worry about it.
- ◆ You've failed many times although you don't remember. You fell down the first you tried to walk. You almost drowned the first time you tried to swim.... Don't worry about failure. Worry about the chances you miss when you don't even try.

A JOKE

John called his doctor's office for an appointment.

"I'm sorry," said the receptionist, "we can't fit you in for at least two weeks."

"But I could be dead by then!"

"No problem. If your wife lets us know, we'll cancel the appointment."

SLANG FORUM

hush-hush(adj)

Definition: Very secret

Examples: (1) The operation was so hush-hush that even the commanding officer didn't know all the details.

(2) Let's keep that information hush-hush, ok?

Etymology: "Hush" means quiet. So something that is hush-hush should not be discussed or exposed in public.


BRAIN TEASERS

Can you solve these brain teasers?

- ◆ What English word can have 4 of its 5 letters removed and still retain its original pronunciation?
- ◆ Before Mount Everest was discovered, what was the tallest mountain in the world?
- ◆ Johnny's mother had three children. The first child was named April. The second child was named May. What was the third child's name?
- ◆ If, having only one match, on a freezing winter day, you entered a room which contained a lamp, a kerosene heater, and a wood burning stove, which should you light first?

MISSING DICTIONARY DEFINITION

Here is a dictionary definition, but the word being defined has been blanked out from the

- 
- Nunan, D. (1991). **Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers.** New York: Prentice Hall.
- Richards, J. C., (1990). **The Language Teaching Matrix.** Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1981). 'What the "Good Language Learner" can teach us.' **TESOL Quarterly**, Vol. 9, No. 1, 235-244.
- Rubin, J. and I. Thompson. (1984). **How to Be a More Successful Language Learner.** Boston Heinle & Heinle.
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning.' **Voices From the Language Classroom**, Vol. 3, 145-167.
- VanGundy, A. B. (1988). **Techniques of Structured Problem Solving.** New York: Van Nostrand Reinhold.

Listing Different Ways of Expressing a Particular Language Function.

Example: Ask Someone to Move his Car.

1. Please move your car.
2. I'd appreciate if you could move your car.
3. Get your car out of my way.

Prediction

Guess what the speaker will say next. This can be used in conjunction with dialogues in textbooks. It is a powerful technique to encourage students to take a risk. If the dialogue is recorded, stop the tape and ask the students to predict what the speaker will say.

Free Association

This is best done orally and can be a lot of fun. One student gives a word in your chosen topic and asks another student to say the first word that she thinks of. The second student continues to make associations. The first student simply repeats the word in each case. After making about 10 associations, the first student should try to work backwards from the last association to the original word.

Example:

1. A. apple
2. B. red
3. A: red
4. B: rose
5. and so on.

Variation: Free association in pairs or in groups. Students make the associations from the previous student's word.

Group Storytelling

Students work in groups and take turns adding to a story, either spoken or written. It is usually better to give the first line of the story.

Example:

John was late for school because

1. Student A: he missed the train
2. Student B: and there wasn't another for 20 minutes
3. Student C: so he went to a game center
4. Student D: but he lost his wallet

If the students are writing, it is interesting to write several stories at the same time.

Conclusion

Brainstorming is an activity used to generate ideas in small groups. The purpose is to generate as many ideas as possible within a specified time-period. These ideas are not evaluated until the end and a wide range of ideas is often produced. Each idea produced does not need to be usable. Instead, initial ideas can be viewed as a starting point for more workable ideas. The principle of brainstorming is that you need lots of ideas to get good ideas.

References

- Brown, H. D. (1994). **Principles of Language Learning and Teaching**. New York: Prentice Hall Regents.
- McCoy, R. I. (1976). 'Means to Overcome the Anxieties of Second Language Learners.' **Foreign Language Annals**, No. 12, 185-9.

Brainstorming in Classroom

2. Peter lived in a ----- (answers could include: caravan/ house/ fantasy world/ apartment)

3. I don't like her because she is ----- (answers could include: too talkative/ the teacher's pet/boring)

Brainstorming on a Picture

Pictures are a rich source of inspiration for brainstorming. Strange events evoke the biggest variety of responses. Most students will let their imagination roam if the pictures are strange enough. Use pictures from the textbook, magazines or other sources.

1. What are these people doing?
2. List the objects in the picture.
3. What is this man thinking about?
4. Write four words to describe this person.

Brainstorming Using a Song

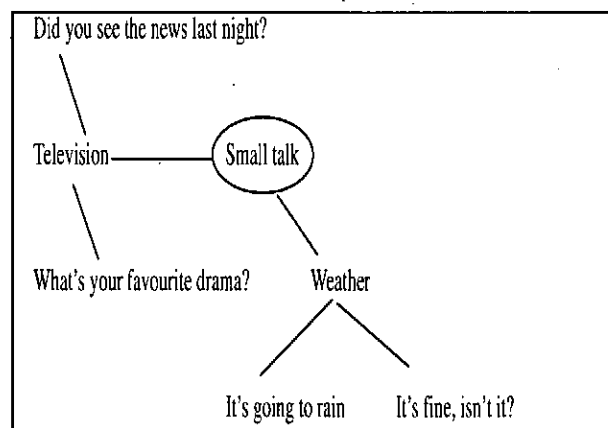
Songs are wonderful for reducing nervousness. They seem to be particularly effective in whole-class brainstorming when the teacher is writing the ideas on the board. Play a song for the class and ask question like the following.

1. How does the singer feel?
2. What do you think the singer looks like?
3. Suggest titles for this song.
4. When do you think that this song was written?

Word-mapping or Phrase-mapping Around a Central Theme.

Write a word or phrase in the center of a page. All the other words or phrases should link off

this in a logical manner. Word-mapping can be useful for establishing groups of similar things, for example animals or food. Phrase-mapping can be useful for developing topics or functions.



Changing One Word in Sentence Each Time

Each word must be changed, but each sentence must have a meaning. This can be useful to show the students the role of each word in a sentence prior to a substitution drill or other activities. It can be a fun activity to do on the blackboard.

Example:

1. Peter played flute in the orchestra.
2. Peter played flute in the park.
3. John played flute in the park.
4. John played soccer in the park.
5. John watched soccer in the park.
6. John watched soccer near the park.
7. John watched soccer near a park.

Variations: add one word, take away one word.

Brainstorming had a positive effect on the atmosphere of the classroom and behavior of the students. The students in the study got involved in the brainstorming immediately. In the warm-up' groups competed and got increasingly higher scores in each consecutive brainstorming. The average number of words written during the brainstorming rose from under 10 words in the first example to over 50 words in the last example. This seemed to indicate an activation of self-initiative.

In the test groups, the game-like activity of the brainstorming carried over into the speaking task. In addition, students has already worked with a partner before the main speaking task which helped to overcome shyness or anxiety. This probably helped the making of intelligent guesses. The students were familiar with the vocabulary in the speaking task because of the organization of knowledge and introduction of contextual cues in the warm-up activity. The whole pace of the task was much faster in the test groups and the students seemed to enjoy it more. Persian was used very little by the test groups in the course of the task.

In contrast, in the control groups, there was a general fear of making mistakes in the speaking task and many of the students were nervous. In addition, they were not familiar with the vocabulary and had to be constantly reminded not to use Persian.

The test-group students seemed to move towards the characteristics of the good learner through the warm-up and speaking task. The brainstorming activity achieved the goal of increasing the student speaking time.

Although the study covers a narrow area, it shows that an increase in speaking time and a more positive atmosphere are two benefits that brainstorming can bring to speaking tasks. This can be seen as a result of guiding the students towards the characteristics of the good learner.

Section C: Practical Aspects of Brainstorming

Brainstorming is an ideal warm-up activity because it takes little time. Also, it can be explained easily and be used with any chosen topic. There was only one type of brainstorming used in this study. However, some others are listed below with brief examples and many other types can be imagined. For further examples and information, I highly recommend that you consult a few of a wide variety of teacher resource books that offer a multitude of tasks for you to consider.

Simple Words lists

1. List words to describe people's appearance.
2. List all the items you need for a party.
3. Make a list of house furniture.

Lists Based on a Principle

1. Write down a food that begins with each letter of the alphabet.
2. Make a list of animals starting with the smallest animal and getting bigger.

Finding Alternatives for a Blank in a Sentence.

1. The man got off his ----- and walked away. (answers could include: horse/bicycle/ letter/ backside)

from each other and by interacting together they will become better communicators.

Section B: A Research Study on the Use of Brainstorming

A research study on the use of brainstorming was carried out in Oral Communication classes at a senior high school in one of the educational areas of Isfahan city. The male students had studied English since junior high school, but it was their first introduction to spoken English. Many students carried out the speaking tasks very slowly which resulted in very little speaking time. Many learners seemed to have a low level of the characteristics of the "good learner" which were previously discussed. Brainstorming was introduced as a short warm-up activity that could direct the minds of the students towards the speaking task and maximize their speaking time.

The study was carried out in six classes of 40 students. Each class was split into two groups by student numbers. Both groups were assumed to be at the same level of ability. Odd-numbered students did only the speaking task and acted as a control group. Even-numbered students did a brainstorming warm-up followed by the speaking task.

The type of brainstorming used was word-mapping. In word-mapping, students write one word in the center of the page and link other related words to it. Students did several examples in small groups and groups competed with each other to get the highest number of words. For each brainstorming session, the

students were given only two minutes to encourage quick thinking and to reduce the time for worrying about mistakes.

The speaking task was a simple information gap involving the exchange of personal information. The students were given a time-limit of five minutes. Each piece of information exchanged was noted in a box on a worksheet. At the end of the task, the scores were counted. If a box was filled, a student got a point. There was no penalty for incorrect answers.


Since the goal of the task was to maximize student speaking time, a larger amount of information exchanged was assumed to mean a better performance. The score was assumed to be a suitable measure of this performance. Other variables were not considered. Changes in score were assumed to be due to the effect of the brainstorming session. The scores for the test groups and control groups are shown in Table 1.

Table 1

Class	A	B	C	D	E	F	Total
Control	19.5	18.8	19.4	20.4	20.4	24.5	20.5
Test	20.3	22.4	22.5	22.5	24.1	27	23.6
%Change	+3.8	+19.3	+15.7	+25.3	+18.0	+10.3	+15.3

Evaluation of the Study

All of the test groups performed better than the corresponding control group and the average speaking time was about 15% longer. The increases in speaking time for the individual groups ranged from 3.8% to as much as 25.3%.



be frustrated because the organization of language in the warm-up activities is different from the organization in the learners' minds. This mismatch is a block to good learning. Brainstorming invites the learners to organize existing knowledge in their own minds. Many learners have a large passive vocabulary which does not translate directly into productive capabilities in the classroom. Brainstorming can help to activate this. It works to mobilize the resources of the student by creating a series of connecting ideas. This leads to an organization of language. The links which appear on paper created in word mapping are visible evidence of this organization. At this point the learners will be better oriented to the topic and better motivated to fill the gaps in their knowledge.

Good Learners Find Their Own Way and Take Charge of Their Own Learning

Students who do not take charge of their own learning are unable to take full advantage of learning opportunities. This is a problem that faces many Asian students who are generally more reserved than Western students (Tsui, 1996). Many teachers find that lack of self-initiative is usually more of a problem than lack of ability in conversation classes.

Brainstorming can help learners to take charge. Learners begin examining their existing resources and identifying gaps in their knowledge. The free-association nature allows learners to become involved in the selection of language used in the speaking task.

Good Learners Make Intelligent Guesses

The good learner makes intelligent guesses, but the language classroom often works against this. Because of nervousness in a foreign language or fear of teacher correction, many students are afraid of using language unless they are sure that it is totally correct (Nunan, 1991). This stops them making intelligent guesses and slows down learning.

Brainstorming can help students to learn to take risks. McCoy (1976) made a strong argument in favour of learning problem-solving skills in order to reduce anxiety. There are no "right" or "wrong" answers in brainstorming and no danger of teacher correction. By carrying out a simple brainstorming warm-up, students can obtain a sense of competence and feel more confident in making intelligent guesses.

Good Learners Use Contextual Cues to Help Them in Comprehension

The good learner uses the context of language to help in comprehension but the foreign language classroom can often seem artificial. Brainstorming allows the students to create a context for the subsequent speaking task. Relevant existing knowledge (content schema) can be called up from memory and can provide a context which supports comprehension and production in the subsequent speaking task.

As discussed in this section, brainstorming can help our students to become better learners, but equally importantly, students will benefit just by working in groups. They will learn language

Introduction

Brown (1994) defines brainstorming as a technique whose purpose is to initiate some sort of thinking process. It gets students' "creative juices" flowing without necessarily focusing on specific problems or decisions or values. Brainstorming is often put to excellent use in preparing students to read a text, to discuss a complex issue, or to write on a topic. Brainstorming involves students in a rapid-fire, free-association listing of concepts or ideas or facts or feelings relevant to some topic or context. Suppose you were about to read a passage on future means of transportation. You might ask small groups to brainstorm (a) different forms of transportation, past and present, and (b) current obstacles to more efficient means of transportation. The group's task would be to make a composite list of every thing they can think of within the category, without evaluating it. In brainstorming, no discussion of the relative merits of a thought takes a place; everything and anything goes. This way, all ideas are legitimate, and students are released to reach the heights and plumb the depths, as it were, with no obligation to defend a concept.

Brainstorming has a wide range of applications. Since 1930, it has been used successfully in business for innovation (VanGundy, 1988). In the language classroom, brainstorming is often used in teaching writing. Activities such as free-association and word-mapping are often included as part of the pre-writing or warm-up phase (Richards, 1990: 112).

Is brainstorming useful in teaching conversation? In particular, is it a useful activity for warm-up in conversation classes? This paper will help answer this question. Section A shows how brainstorming can help our students to become better learners. Section B describes a research study on brainstorming in the conversation classroom. Section C gives some simple brainstorming techniques.

Section A: Brainstorming Encourages Better Learning

Some learners are more successful than others. In order to find out why, Rubin and Thompson (1984: 114, Rubin, 1981) studied the characteristics of good learners. Four of these characteristics are discussed below. These may explain why brainstorming is a useful tool in our classrooms.

Good Learners Organize Information About Language

Good learners try to organize their knowledge. As teachers, we can try to facilitate this organization by using suitable warm-up activities. A warm-up activity can remind our students of existing knowledge. At the same time, it can direct their minds towards ideas that they will meet in the main activity. In this way, it provides a link between new and existing knowledge.

However, each learner has a different store of existing knowledge organized in a unique way. A textbook or teacher presentation can never use this knowledge to its best potential. In many warm-up activities, the teacher and students can

Brainstorming in Classroom

Parviz Ahmadi Darani (M.A. in TEFL)
English Teacher, Isfahan



چکیده

مقاله حاضر به تکنیک «سیال سازی ذهنی» در حوزه آموزش زبان می پردازد. این تکنیک کاربردهای متنوعی در کلاس دارد که می توان به تدریس نگارش، واژگان و غیره اشاره کرد. اما توجه این مقاله بیش تر روی به کارگیری این تکنیک در تدریس مهارت های گفتاری متمرکز است. این مقاله به سه قسمت عمده تقسیم شده است: در قسمت اول، به برخی از خصوصیات یک «فراگیر خوب» که در ارتباط ضمنی با این تکنیک هستند، اشاره خواهد شد. در قسمت دوم، گزارشی از یک تحقیق که مربوط به اثربخشی این تکنیک در آموزش است مطرح می شود. در قسمت سوم، جنبه های عملی این تکنیک از طریق مثال های بسیار ساده ارائه خواهد شد.

کلید واژگان: تکنیک، سیال سازی ذهنی، مهارت های گفتاری، فراگیر خوب

Abstract

This paper attempts to elaborate on brainstorming as a technique in ELT. Although this technique has a multitude of applications in classroom setting such as in teaching writing, vocabulary, and other components of language, it can be applied in teaching speaking as well. Therefore, the focus of attention is on latter, namely, speaking tasks. Fundamentally, there are three parts to this article. The first consists of four characteristics of good learners. This is intended to provide the context for the second part, in which a research study on brainstorming is presented. Results show that this technique can help the test-group students perform better in speaking tasks. In the third part, some practical aspects of brainstorming in classroom are given.

Key Words: technique, brainstorming, speaking tasks, good learners.

includes visualization and anticipation, and it involves high concentration and low distraction.

10. *Light reading*: the reading purpose is relaxation, positive affection, and enjoy .

References

Bowen, J. D., Madsen, H., & Hilferty, A. (1985). **TESOL: Techniques and procedures**. USA: Newbury House Publishers, Inc.

Carrell, P. L. (1987). **Content and Formal Schemata in ESL Reading**. *TESOL Quarterly*, 21(3), 461-481.

Carrell, P.L. (1988). **Some causes of text boundedness and schema interference in ESL reading**, in Carrell, P. L., Devine, J. and Eskey, D. E. (Eds.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carrel, P. L., Devine, J. and Eskey, D. E. (Eds.) (1988). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press.

Chall, J. S. (1996). **Stages of Reding Development**. Fort Worth, Texas: Hartcourt Brace & Company.

Hayashi, K. (1999). **Reading strategies and extensive reading in EFL classes**. *RELC Journal* vol. 30, No. 2. (pp. 114-132).

Jannuzi, C. (1997). **Key concepts in FL Literacy: Schema theory**. *Literacy Across Cultures*. Vol. 1, No. 2. (September 1997 1/2). Available online at: <http://www.aasa.as.jp/~dcdycus/LAC97/schem997.htm>.

Krashen, S. (1982). **Principles and practice in**

second language acquisition. Oxford: Pergamon.

Lorch, R. F., Lorch, E. P., & Kluswitz, M. A. (1993). **College Students conditional knowledge about reading**. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 239-252.

Oller, J. W. (1995). **Adding abstract to formal and content schemata: Results of a recent work in Peircean semiotics**. *Applied linguistics*, 16(3), 273-306.

Paulston, C. B., & Bruder, M.N. (1976). **Teaching English as a second language: Techniques and procedures**. Cambridge, MA: Winthrop.

Resnick, L. B. & Weaver, P. A. (1979). **Theory and practice of early reading**. Volumes I-III. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. (1992). **Longman dictionary of language & applied linguistics**. New York: Richards Clay.

Rivers, W. M. (1981). **Teaching foreign language skills** (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

read. It is intended to develop good reading habits, to build up knowledge of vocabulary and structure, and to encourage a liking for reading.” Hayashi (1999), in an empirical study on 100 EFL Japanese sophomores, concluded that, “extensive reading both in L1 and L2 is fundamentally more important than simply teaching reading strategies in EFL classes.” Krashen (1982, p. 164), calling extensive reading as **pleasure reading**, consistently argues that pleasure reading is an important source of comprehensible input for acquisition. The only requirement “is that the story or *main idea* be comprehensible and the topic be something the student is genuinely interested in, that he would read in his first language.” Intensive reading, as defined by Richards et al. (1992, p. 133), “is generally done at a slower speed, and requires a higher degree of understanding than extensive reading.” The major objective of intensive reading, according to Paulston and Bruder (1976, p. 163).

is developing the ability to decode messages by drawing on syntactic and lexical cues, and the emphasis as in all reading is on skills for recognition rather than for production of language features... It also deals with developing strategies of expectation and guessing meaning from context, as with using dictionaries.

Another reading type is **speed reading** or **rapid reading**, which according to Richards et al. (1992), refers to “techniques used to teach people to read more quickly and achieve a greater degree of understanding of what they read” (p. 347).

Scanning and skimming are two kinds of speed reading. Richards et al. (1992, p. 322), define scanning as “a type of speed reading technique which is used when the reader wants to locate a particular piece of information

without necessarily understanding the rest of a text or passage.” In defining skimming or skimming they say, “it is also a speed reading which is used when the reader wants to get the main idea or ideas from a passage.

Lorch et al., (1993) have classified reading into ten types: Lorch et al., (1993) have classified reading into ten type

1. *Exam preparation*: in this type reading purposes are fully specified, they will be immediately evaluated, students read slowly, use self-testing, and they are attentive during reading.
2. *Reading for research*: the purpose of reading is specified, the reader immediately evaluates what he has read; he is not distracted, and carefully analyzes the writing style and the content, and he is more emotionally involved.
3. *Class preparation*; the purpose of reading is global, and no immediate evaluation is involved, the reader reads fast and pays less attention of details.
4. *Reading to learn*: there is a global purpose, no immediate evaluation is involved, and there is an average profile for school reading.
5. *Reading to apply*: the reader reads in order to gather information for a specific application, so that reading becomes slow, cognitive demands are high, and careful attention is required.
6. *Search*: the reader looks for specific information.
7. *Reading to self-inform*: the reading purpose is to gain knowledge in an area of interest.
8. *Intellectually challenging reading*: the reading purpose appears to be intellectual involvement rather than affective involvement.
9. *Reading for stimulation*: the reading purpose

but this time with recombinations and variations

Stage 3. Acquiring reading techniques: Student are introduced to some sustained reading under the guidance of the teacher. Material should be limited to vocabulary and structure of learner's ability.

Stage 4. Practice:

at this stage, the student's reading activities may be classified as intensive and extensive.

Stage 5. Expansion:

it is the stage of establishing independence from the teacher. Intensive reading material will be the basis for classroom activity.

Stage 6. Autonomy:

students should feel confident to pick up a book, magazine, or newspaper and read it for their amusement and enlightenment, with only occasional resort to a dictionary (pp. 256-288).

In another perspective, stages of L1 reading development, according to Chall (1996), fall into five categories. Chall's theory of reading is based on research dating back to 1917 and is expressed in terms of five reading instructional stages. In Chall's model, stage 0 is the *pre-reading* stage, which occurs prior to the beginning of school. Stages 1 through 4 - *Initial Decoding, Fluency, Reading for Meaning, Relationship and Viewpoints* - are relevant to what children should learn in elementary and high school. Stage 5, *Synthesis*, usually occurs after high-school.

Bowen, Madsen, and Hilferty (1985) consider four stages for reading acquisition:

(1) *beginning reading with emphasis on decoding graphic information to understand fully formed but simple language; (2)*

elementary reading with emphasis on reading new combination of vocabulary and sentence-level structures, developing predictive and confirming abilities; (3) intermediate reading with emphasis on developing additional reading skills, reading advanced English passages and reading with purpose and (4) advanced reading with emphasis on reading authentic materials for specific purpose. (p. 219).

Kinds of Reading

Usually, according to the readers' purpose, various types of reading are recognized. It is noteworthy that there is no all-agreed-upon definition or application of these terms, further, the general concept or application of these terms, may be, to a large extent, overlapping.

In Richards, Platt, and Platt (1992), we encounter the terms such as:

- (a) **literal comprehension:** reading in order to understand, remember, or recall the information explicitly contained in a passage
- (b) **inferential comprehension:** reading in order to find information which is not explicitly stated in a passage (INFERENCING)
- (c) **critical or evaluative comprehension:** reading in order to compare information in a passage with the reader's own knowledge and values
- (d) **appreciative comprehension:** reading in order to gain an emotional or other kind of valued response from a passage (pp. 306-307).

Extensive and intensive reading are also two reading activities commonly used in teaching reading. Richards et al. (1992, p. 133) define extensive reading as "reading in quantity and in order to gain a general understanding of what is an affective involvement, reading style

example, readers might know that Mark Twain wrote stories about life on the Mississippi River during the nineteenth century. Such content schemata help the reader to understand and recall more than do readers less familiar with text content (Carrell, Devine & Eskey, 1988). Formal schemata define reader expectations about how pieces of textual information will relate to each other and in what order details will appear (Carrell, 1987). For example, in a detective story, a reader could expect the following chain of events: A crime occurs, possible suspects are identified, evidence is uncovered, and the perpetrator is apprehended.

Jannuzi(1997), about the two mentioned types of schemata writes:

Formal schemata are described as abstract, encoded, internalized, coherent patterns of meta-linguistic, discursal, and textual organization (e.g., rhetorical patterns, story grammar, narrative scripts) that guide expectations in our attempts to understand a meaningful piece of language. Content schemata are less abstract and must presumably be about the physical world of discernible objects and actions” (cited from the Internet data).

Recently, scholars talk about a new type of schema, namely *abstract schema*. Oller (1995), breaking from the established formal - content schemata distinction, argues for making a three-part distinction amongst schemata: abstract, formal and content. Using terms from Peircean logic, he associates each type of schemata with a particular kind of inference: deduction, induction, and abduction (As used by Oller, abduction refers to perceptual inferencing). Although acknowledging that formal (derived from inductive type reasoning)

and content (stemming from abductive type reasoning) schemata are well known in the literature of applied linguistics, he argues that the relatively unknown abstract type are logically necessary for the theory to be complete. He writes:

Abstract schemata must constitute a third class, and unlike the other two this class of schemata has not been recognized previously in schema theory as a distinct category (unless grammars themselves are taken to be schemata) Abstract schemata carry the inductive integration to the completely general (abstract, nonmaterial, non-syntacticized) level of pure symbols (in Peirce’s sence of the term’symbol’). (pp. 286-287).

Stages of Reading Development

Not are all readers at the same level, rather, they are at different stages of reading comprehension. Resnick and Weaver (1979) provide a comprehensive examination of the issues associated with learning to read including: (1) significance of decoding, (2) the nature of reading skills, (3) the relationship between reading and language, (4) factors that interfere with learning to read, (5) and the acquisition of reading competence. The general model that emerges from many different analyses is that early stages of reading depend upon letter-sound correspondence with increasing importance upon semantic-linguistic aspects over time. Rivers (1981), regarding Audio-lingual principles, has recognized six stages as follows:

Stage 1. Introduction to reading: students become familiar with sound-symbol relationship in the new language.

Stage 2. Familiarization:

Student read material they have been using

Issues on Reading Comprehension

Part Two

Dr. Akbar Mirhasani Ph.D. in TEFL & Ali Akbar Khosravi

Tarbiat Modarres University

Issues

در شماره قبل به اهمیت خواندن از دیدگاه متخصصان، تعریفی از مهارت خواندن و معرفی تئوری‌هایی درباره خواندن و درک مطلب اشاره شد و اکنون ادامه بحث.

چکیده

سالیان مدیدی است که امر خواندن و درک مطلب مورد توجه مدرسین و محققین زبان‌های خارجی قرار دارد و از دیدگاه‌های مختلف مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است. خواندن و درک مطلب، جزء لاینفک تدریس و مهم‌ترین و بی‌بدیل‌ترین مهارت در یادگیری زبان‌های خارجی محسوب می‌شود. مقاله حاضر به بازنگری امر خواندن و درک مطلب از عمده‌ترین دیدگاه‌ها و بخصوص از جنبه آموزش می‌پردازد.

Abstract

For many years reading comprehension has draw the attention of second or foreign language practitioners and researchers, and it has been studied from different perspectives. Reading comprehension is the inseparable part of teaching and the most important and irreplaceable skill in learning a foreign language. The present article is a review of the literature about reading comprehension from main perspective, especially from teaching point view.

Key Words: Reading Comprehension, Bottom-Up Reading Top-down Reading, Interactive Reading-Schema Theory, Scanning, Skimming, Reading Rate

Types of Schema

Carrell (1988) distinguishes between two schemata in reading as follows: "... it is often useful to draw a distinction between formal schemata (background knowledge of the formal, rhetorical organizational structures of different types of a text) and content schemata (background knowledge of the content area of a text)" (p. 79). Content schemata are background knowledge about the cultural orientation or content of a passage. For orally,

- Lou, Y., Abrami, P.C., Spence, J.C., Poulsen, C., Chambers, B., and d'Apollonia, S. 1996. Within class grouping: A meta analysis. *Review of Educational Research*, 66, 423-458.
- MCNAMARA, S. & Moeton, G, 1997. *Understanding Differentiation*. London: David Fulton.
- Meadows, S. 1998. Children learning to think, learning from others? Vygotskian theory and educational psychology. *Educational and Child Psychology*, 15, 2, 6-13.
- D'Sullivan, F., Jones, K., & Reid, K. 1988. *Staff Development in Secondary Schools*. London: Hodder and Stoughton.
- Riding, R., & Read, G. 1996. Cognitive style and pupil learning preferences. *Educational Psychology*, 16, 1, 1-10.
- Rorty, R. 1979. *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Slavin, R.E. 1990. Achievement effects of ability grouping and student achievement in secondary schools: A Bestevidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-499.
- Tapscott, D. 1999. Educating the net generation. *Educational Leadership*, 56(5), 6-11.
- Topping, K. 1987. Peer tutoring, paired reading: outcome data from ten projects. *Educational Psychology*. 7.
- Von Glaser field, E. 1991. *Cognition, construction of knowledge and teaching*. In M. R. Matthews, *History, Philosophy and science teaching* (PP. 117-132). New York: Teachers College Press.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Vygotsky, L.s. 1978. *Mind in society: the development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, M. 1991. *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weston, P. Taylor, M., Lewis, G. & Macdonald, A. 1998. *Learning from differentiation*. Slough: NFER.
- Wang, M. and Reynolds, M. (ed.) 1995. *Making a difference for Students at Risk: Trends and Alternatives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wood, D. 1991. Aspects of teaching and learning. In Light, P. Sheldon, S. and Woodhead, M. (eds.) *Learning to Think*. London: Routledge.
- Woodward, T. 1991. *Models and metaphors in language teacher training: Loop input and*

on students achievement.

Doing responsible teacher education means acknowledging that we must help our clients discover the power of a role as a teacher. Teacher educators need to do what good teachers anywhere need to do--help our students learn to think and act independently. To achieve this goal, small group teaching is one helpful strategy to be adopted in our large classes, if we have decided to act responsibly toward our eager, impatient and vulnerable clients. This should be part of teacher education course work and expectations that has emerged from an intellectual world where knowledge is seen as created rather than received (Von Glasserfield, 1991) mediated by discourse and cooperation rather than transferred by teacher talk (Vygotsky, 1962), explored and transformed rather than remembered as a uniform set of positivistic ideas (Dewey, 1962, Rorty, 1979).

REFERENCES

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulson, C., De Simone, C., d'Apollonia, S., & Howden, J. 1995, Classroom connections: Understanding and using cooperative learning, Toronte, Ontario; Harcourt Brace.
- Bennett, N. 1991 Cooperative learning in classroom. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 4.
- Brown, A. and Campion, J. 1996 Communities of learning and thinking, or a context by any other name. In Woods, P. (ed.) *Contemporary issues in teaching and learning*, London, Routledge
- Charlton, T. 1998 Enhancing school effectiveness through using peer support strategies with pupils and teachers, *Support for Learning*, 13, 2.
- Dewey, J. 1969 *The school and society*, (reprinted as a joint edition with *The child and the curriculum*). Chicago: University of Chicago Press.
- Dyson, A; Millward, D. and Skidmore, D. 1994. Beyond the whole class approach: an emerging model of special needs practice and provision in mainstream secondary schools. *British Educational Research Journal*, 20/3/301-17.
- Goldthrope, M. 1998. Effective IEPs through Circle Time. Wisbech: LDA
- Good, T. & Brophy, J. 1991. *Looking in classrooms*. N. Y.: Harper Collins.
- Hart, S. 1992. Differentiation- way forward of retreat? *British Journal of Special Education*, 19, 1, 10-12.
- Johnson, D., & Johnson, R. 1987. *Learning Together and Alone: cooperation, competition and individualization*, 2ed ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Kulik, J. A. & Kulick, C. L. C. 1987. Effects of ability grouping on students achievement. *Equity and Excellence*, 23, 22-30.
- Kulik, J. A. & Kulik, C. L. C. 1991. *Research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Storrs: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented. (Eric Reproduction Service No. ED 359777)
- Levin, H. & Glass, G. 1986. The Political Arithmetic of Cost-Benefit Analysis, *Phi Delta kappan*, 68, 10.

Third, the teacher doesn't have to be directive because peer helping to promote learning is often encouraged. Classroom interactions are high, students ask a lot of questions, make a great deal of contributions, they don't have to pretend to understand, and have high levels of engagement (Good and Brophy, 1991, Wang, 1991, Bennet, 1991, Wood, 1991). The teacher has more time to give remedial assistance to those who may face difficulties. Fourth, group-learning, opposite solitary learning, enjoys social and intellectual stimulation of learning with peers (Dyson, Millward and Skidmore, 1994, Riding & Read, 1996, Hart, 1992).

Conclusion and Recommendations

From a wide range of special and ordinary school settings, in Britain and elsewhere, classroom research indicates that some common classroom practice is not necessarily helpful to students, especially to those who are relatively unsuccessful learners. Among these practices we can talk of "whole-class teaching" in large-size classes. This kind of practice, which has been the common one in grammar since we started teaching foreign languages to our students, hinders the active involvement of students in their own learning (Tapscott, 1999). At the same time, teachers from primary through post secondary grader are faced with both increased class sizes and a greater diversity of students with broad spectrum of abilities, interest, needs and goals.

The number and diversity of students who populate contemporary classrooms means that teachers face difficult pedagogical decisions if students are to learn effectively and enjoyably.

The effects of within-class grouping on students' achievement have been the focus on educational research done by J. A. Kulik & Kulik, 1987, 1991, Lou et al., 1996, Sullivan, 1987, 1990. Group teaching is seen as the

promotion of learning experience in which:

- The learners are active (not passive, dependent, unforthcoming and socially isolated in their learning)
- Educational talk, focusing on the task in hand is emphasized
- Social experiences are integral to learning and highly valued
- Teachers build on and extend students' thinking
- Through scaffolding and mediation teachers encourage cognitive restructuring
- Students' awareness of their own learning is assisted
- Transfer is facilitated
- Challenging tasks indicate that teacher expectations are high
- Students are gradually helped to become self-directed, self-aware learners, who are in control of their own learning
- Confidence and self-esteem are raised.

Group-teaching is not the recipe or the blueprint for action. Yet, I believe it is the method and the framework applicable to learners of any age and ability of large size classes. Therefore those of us who teach teachers need to work to help prospective teachers see small-group as an appropriate technique. We are responsible to present to these prospective teachers images of teaching as something other than telling.

Small-group instruction requires teacher training and adaptation of instructional strategies to this kind of teaching. It may also require the teacher to adopt different teaching philosophies as well as to use different instructional strategies and employ different materials than when using the traditional whole-class approach. Therefore to help teachers make the appropriate transition, acquire new instructional strategies, they need to be trained accordingly. This training will optimize the effect of small-group instructions

teaching sessions. Groups of about six students and a teacher supported each other's learning, and overtime showed impressive gains in reading comprehension. The pupils moved on to producing their own learning materials, forming a culture of learning, where reading, writing and thinking took place in the service of a recognized, reasonable goal-learning and helping others learn about a topic that deeply concerned them (Brown and Campion, 1996, p. 124). The researchers judged the nature and quality of their learning to be communal and joint, totally different from that obtained in an individual setting.

Peer-tutoring, within-class grouping, and whole-class teaching are the methods, We can suggest to be employed to teach large classes of any size. Within-class grouping has reciprocal tutoring as its component, therefore it is not needed to be discussed further. So, let's talk about the latter and the whole-class instruction, to find out how we can elicit students' participation and then use their existing ideas as a basis for helping them construct new more reasoned, more accurate, or more disciplined understanding.

Whole Class Teaching

Whole-class teaching means teaching students as a single large group where the emphasis is on uniformity and not on diversity. In other words, the teacher provides the entire class with a single detailed explanation which is followed by assigning the same homework for every individual. There's no peer explanations or peer's encouragement. All the encouragement comes from the teacher and the explanations are also given by him. Whole-class teaching is done for the following reasons:

First, because of uniformity of instruction, all the preparation time of the teacher is spent on developing one single set of instructional materials rather than many sets of materials.

Second, teaching a whole class means that the teacher sets one set of instructional objectives, at a fixed pace of instruction, for all students.

Third, the teacher is quite directive because this facilitates teaching a large class.

Fourth, students, more or less, have equal chance to be exposed to the same learning opportunities.

Within-class grouping or teaching small groups at a time means teaching a whole class in several, small- groups. The use of small groups within class can range from merely placing students together physically to using specific instructional strategies such as cooperative learning and special materials to accompany the grouping.

Discussion

Cooperative learning is an instructional strategy in which small groups of students work together on activities that are carefully designed to promote interdependence as well as individual accountability (Abrami, et al, 1995). Positive interdependence exists when individual accomplishments contribute positively to the accomplishments of others- for example when all member of a group receive the same product or the learning gains of all the members. Individual accountability exists when students are responsible for their own learning and the learning of other group members- for example, when each member of a group has clear tasks of roles to accomplish and there is some measure of individual performance.

Group teaching is done for the following reasons: First, this way we emphasize on diversity rather than uniformity of instruction. Second, the teacher can choose, depending on the situation, between giving a single brief explanation to the entire class or providing different explanations for different groups.

understanding and a greater hold on the learning, as well as raising their self-esteem: whatever the reason, the gains they make as tutors (or as participants in collaborative mixed-ability groups) are well documented (Bennet, 1991/ Topping, 1987).

The teacher can not possibly remember exactly where 30-40 students are as individuals, and where they should be expected to go. Each student, however can hold this personal information and work toward a goal as long as he/she knows what that goal is and what the steps are along the way (Wetson et al., 1998).

What's wrong with didactic Teaching?

What seems to be missing in abovementioned process is that kind of instruction and indeed climate in which it used to be natural to make learning targets explicit and to spell out the criteria for success. This can be done with the long established tradition of direct or didactic teaching, the transmission of information from teachers to learners, often effective in developing basic reading, number and practical skills. Such approaches are less so with older pupils (like high-school students) and broader areas of curriculum, and where students experience difficulties in learning. Where it is the dominant approach the risk is that students may become somewhat passive learners, and not develop into creative and independent thinkers. Direct transmission methods alone are unlikely to promote habits of reflection or pupils' active involvement in cooperative learning. They have been prominent with in special education and it is relatively recently that highly structured pre-planned programs have been acknowledged to have limited out comes in general understanding, and

generalization.

The Advent of collaborative Methods

Vygotsky, the Russian psychologist/ more than sixty years ago emphasized the crucial roles of other people, parents, peers and teachers, in assisting a child's learning from the earliest days. Vygotsky contends that learning is constructed jointly through social interaction, and understanding can be enhanced by the appropriate amount of assistance, finally turned to what children know and can do-- contrary to Piaget who placed considerable importance on what the child could discover for himself rather than with the help of others. Vygotsky's emphasis on potential rather than maturation and readiness and the role of "more knowledgeable other" person is immensely important. Meadows (1998). also suggests that students' peer collaborative learning may be in advance of individual development because, apart from intrinsic enjoyment and motivation, understanding could be enhanced by interaction with others.

Many commentators agree that good educational practice is goods for all pupils at all levels of ability. So what can teachers, particularly in large classes, do to help students learn better and feel better about their learning?

Within-Class Grouping

One resolution which was elaborated on was tutoring. To discover other strategies we need to look at the large number of positive suggestions that have been made in the last few years, and identify points of agreement between them.

Brown and Champion's (1996) reports of work with "academically marginal" students in the United States, group-learning is an integral feature. The researchers' goal was the joint construction of meaning through reciprocal

Introduction

It is true that the rapidly changing trends in English language teaching (ELT) methodology are requiring teachers to possess different characteristics. As o' Sullivan, Jones and Raid (1988, p.3) Point out, teachers now are expected to adopt a philosophy of lifelong learning in their own professional activities, which, in fact, supports the concepts of "teacher development" Woodward (1991), and reflective model" for foreign language teacher training suggested by Wallace (1991) For instance, nowadays classroom teachers should be encouraged to employ pedagogical methods to improve the active involvement of students in their own learning (Tapscott, 1999). In other words, time is ripe for change, and change must happen if students are to make better progress than they appear to have made.

Effects of Pair-work or Cross-age on Student-Achievement

A better way in which we can begin to move from unproductive, barren methods toward something more workable is to capitalize on the biggest resource available in the classroom.

Other children need to be involved whenever one of their peers is struggling with an aspect of learning or behavior, for two reasons. First, they need to be involved because children owning their own targets still need someone to befriend, support and coach them, someone to help them monitor progress, and someone to celebrate with if they succeed. The teacher can not be this person, but potentially 30 to 40 available helpers of a large class can be. Second, peers need to be involved because of the supreme power of the social world to motivate, challenge and reward: for most students interaction with the peer group is the most important thing that happens at school, and work with a peer, a more powerful energizer

than even the most inspiring teaching.

The main models for liberating this peer energy in a large class have been summarized by Charlton (1998), and include collaborative group work, pair-work leading to peer and cross-age tutoring. They are described in detail by writers such as Johnson & Johnson (1987), McNamara and Moreton (1997), and Goldthrope (1998).

McNamara (1997), and Moreton provide us with the most complete methodology, based on students working in pairs to target-set in an area of weakness and then practicing to improve in that area by being tutored by a peer.

Students are first taught the complex skills they need to carry out these roles; they may then work in random pairs or may choose a particular "coach" who has a strength in the area they have targeted for improvement.

The methods like this have proven to be highly successful in large classes. There are numerous studies showing the effectiveness of peer tutoring as a means of raising achievement. In an interesting example, Levin and Glass (1986) compared increase in teaching time, reduction in class size, computer assisted learning and peer tutoring and found that only the latter was effective in raising achievement in maths.

Peer tutoring works not only for the tutee, but also for the tutor. The tutor student leads the tutee student by the land through streets that the teacher has never gone through because they had no difficulty in flying to the destination; sometimes they are streets the teacher only went through once because they learnt quickly, and sometimes they are streets they only vaguely recollect. (McNamara and Moreton, 1997, p. 60).

For the tutors, the process of turning through streets they have themselves only recently explored seems to allow them to gain deeper

How to Teach Large Classes

DR.Ghassem Kabiry
Gilan University

چکیده

کلاس‌های پرجمعیت و تدریس در این کلاس‌ها، هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان همیشه مشکل‌آفرین بوده است. با آن که پس از انقلاب مقدس جمهوری اسلامی در ایران تغییرات اجتماعی عمده‌ای رخ داده است، وضعیت تعلیم و تربیت به خصوص در مدارس دولتی، تغییرات چندانی را شاهد نبوده است. تدریس به روش‌های سنتی و غیر کارآمد هنوز هم معمول است و این شیوه‌ها به خصوص در کلاس‌های پرتعداد از کارایی و اثربخشی لازم برخوردار نیستند. تدریس در این گونه کلاس‌ها نیاز به تمهیدات مناسب دارد.

در این مقاله شیوه‌هایی پیشنهاد شده است که می‌تواند اثربخش باشد. البته به کارگیری آنها، تعلیم و بازآموزی همه دبیران، چه کارآموده و چه کم‌تجربه، را می‌طلبد تا بتوان نیازهای دانش‌آموزان را در یک جامعه در حال تغییر تأمین نمود. کلیدواژگان: پیشرفت معلم، مدل انعکاسی، روش غیر مفید، همسالان، درس خصوصی، حرمت نفس / احترام به خود، گروه‌بندی کردن، تدریس متقابل، تدریس به کل کلاس، اتکای به خود

Abstract

Today, children and youth are being educated in a world greatly affected by social change. Many countries have adjusted themselves to the changes. Here in Iran, where we have had a great revolution and a great social change, very little has taken place to change the character of our public education.

Now, we face three major concerns: One concern relates to large- size classes in most public schools; the second relates to the methods of teaching and learning; and the third concern relates to the orientation of public- school teachers to meet the challenge of change.

This paper elaborates on the first and second concerns, and touches up on the third one by offering suggestions on how to help teachers make the appropriate transition.

Key Words: teacher development, reflective model, unproductive method, cross- age, tutoring self-esteem, grouping, reciprocal-teaching, whole-class teaching, directive, interdependence.

strategies. The present study also indicates that IL - based strategies are much more frequent (71.5%) than L1-based strategies (28.5%).

The result of this research supports Canale and Swain (1980) and Yarmohammadi and Seifs (1989) view point that "strategic competence" exists as one of the components of communicative competence and it is totally relevant and it plays a significantly important role in L2 communication.

Accordingly, language should be viewed as a dynamic, evolving process. The true nature of language is reflected not in the static descriptions of rules and systems but in the processes and strategies that human beings make use of when they use language for communication. It is believed that learning a language involves more than simply learning grammatical patterns and rules. One also needs to put one's knowledge to communicate effectively.

It is clearly the teacher's responsibility to provide feedback to students concerning the appropriate or inappropriate use of language, since the students themselves are likely to be unaware of their errors in this area. Hence, purpose and function are not to be bypassed in an effective educational system that is to be broadly applied. This is an essential part of the system highlighting communication with a high density of students's interaction and his use of communication strategies. We must recognize the importance, the interdependence, and the interaction of all elements, and the materials must be flexible enough to fulfill their appropriate function adequately.

References

Canale, M, and swain, N. 1980. Theoretical bases of communicativ approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. 1,1-47.

Faerch, Clause, and Lasper, Gabriele. 1983. **Strategies in Interlanguage' Communication**. New York: Longman Inc.

Haliday, M.A.K. 1978. **Language as Social Semiotic**. London: Edward Arnold.

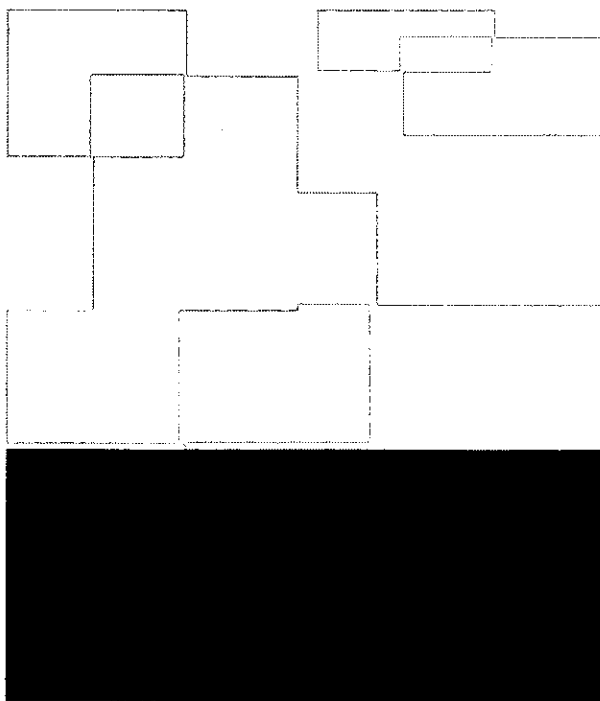
Hymes, D. 1972. Models of the interaction of language and social life. In Gumpers, J, and Hymes, d (eds.), **Directions in sociolinguistics**. New York: Rinehart and Winston, 356-71.

Rivers, Wilga M. 1978. **A Practical Guide to the Teaching of English**. New York: Oxford University Press.

Rivers, Wilga.M 1981. **Teaching Foreign Language Skills**. Chicago: The University of Chicago Press.

Widdowson, H. G. 1978. **Teaching Language as Communication**. New York: Oxford University Press.

Yarmohammadi, L, and Seif, S. 1989. **More on communication strategies: Classification, resources, frequency and underlying process**. Shiraz University Press.



seventy-five male students attending General English classes. They were at an intermediate level of proficiency with an average age of twenty.

PROCEDURES

In order to check how the subjects could express their message and to detect the communication strategies, this experiment was conducted in two phases. First, the subjects were asked to describe a picture story (taken from the first grade of Persian primary school which was continuous and narrative) in English to see how they would express themselves in about thirty minutes. The subjects were not allowed to use dictionaries. After finishing the English version of the picture story, the subjects were asked to describe the story in Persian. They were asked to write the Persian version regardless of what they wrote in English.

In the second phase of the experiment, subjects were asked to translate their English compositions into Persian to see the errors and different strategies of expressions.

DATA ANALYSIS

The analysis of data was carried out with reference to the subjects' Persian compositions as a source of information. The analysis of the data was conducted with two intentions: (1) determining the communicative problems that subjects faced, (2) describing the strategies they chose to convey their information. Table 1 depicts the distribution of strategic sentences.

Table 1
Distribution of strategic Sentences in the data

Task	No. of English Sentences	No. of Persian sentences	Total No. of Sentences	Total No. of Words	Ratio of words per sentence
Written	301	330	631	5661	8.97

As for the typology of Communication Strategies (CSs), the framework taken by Yarmohammadi and Seif (1989) was followed. Table 2 illustrates the frequencies of the use of L1 and IL-based strategies.

Table 2
Frequencies of the use of L1 and IL - Based Achievement Strategies

CS	percentage
1. L1 - Based	28.5%
A. Code switching	1.5%
B. Foreignizing	---
C. Literal Translation	27%
2. IL - Based	71.5%
A. Word Coinage	3.5%
B. Generalization	17%
C. Superordinate Terms	19.5%
D. Approximation	7%
E. Paraphrase	21%
F. Circumlocution	3.5%

In order to be able to present a checklist here, very short examples of some of the strategies are listed, without any reference to context.

Achievement Strategies	Examples from Our Corpus
1. L1 - Based Strategies	
A. Literal Translation	with helping each other baa komak - e yek digar
B. Code Switching	nardeban (ladder)
2. IL - Based Strategies	
A. Circumlocution	far from the head (unaccessible)
B. Approximation	reach (get) wooden step (ladder)
C. Superordinate	football (volleyball)
D. Generalization	fall (drop) falled (fell)

CONCLUSION

As table 2 reveals, literal translation is the most widely and frequently used strategy among Persian subjects. In IL-based strategies, paraphrase, superordinate terms, and generalization are used more than any other

INTRODUCTION

The central problem of teaching, to promote spontaneous expression in a language, is to know what context learners need to express themselves. The next problem is to decide the linguistic resources they will need in order to make appropriate choice to achieve the purposes of their communication. This kind of approach is called communicative approach to language learning since it assigns higher priority to the content of communication than to its form. It responds, therefore, to the requirements of individuals with specific needs.

Hymes (1972) elaborated a concept of communicative competence which soon began to affect the language - teaching community. For Hymes, the most novel and important aspect of sociolinguistic research was to establish what a speaker needs to know to communicate effectively in culturally significant settings. Hyme's concepts soon began to have considerable effects. Materials writers and teachers realized that students needed to know more than how to express ideas in correct grammatical patterns. Students also need to know the culturally acceptable ways of interacting orally with others; that is, appropriate levels of language to be used in different situations, conversations, gestures or body language, when to intervene in conversation and when to wait for others, questions and comments to be made.

Researchers have concentrated on the interlanguage (IL) communicative process described in terms of the reception / production processes in the IL users and the way they make use of IL system for communicative purposes.

There is, first, the possibility for learners to use their IL's productively and receptively without experiencing any problems in plannig and executing their utterances of taking in their

interlocutors' speech. Secondly, the learners might not find in possible to use their IL in an unproblematic way. They need some recourse for different strategies in order to cope with such problems.

Accordingly, communication strategies are located in the individual language users, who are to experience the problem and to decide on strategy plans for solution. Strategy refers to the way the learners arrive at a certain usage and communication strategies could be defined as a certain mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where the intended meaning of the structures do not seem to be shared.

Due to these findings, many efforts in foregin language pedagogy have been devoted to structuring foreign langauge course according to notions, communicative intention, speech acts, situations and topics, thereby substituting the traditional grammatical ones by a pragmatic selection and grading of teaching contents. (Halliday: 1978; Rivers: 1978, 1981; Widdowson; 1978; Faerch, and Kasper: (1983)

CURRENT RESEARCH

To observe the employment of different communication strategies (CSs) in the written performances of Iranian learners of English as a foreign language, an experiment was done at the University of Sciences and Aeronautical Technology. The present paper is an account of an empirical research attempting to discover the nature of CSs used and the type of resources, which the learners use to solve their communicative problems.

METHOD

SUBJECTS

The subjects of the experiment were

Communication

The Use of Communication Strategies In Writing

Parviz Yahyavi Azad

THE UNIVERSITY OF SCIENCES AND AERONAUTICAL TECHNOLOGY

چکیده

بر اساس آگاهی از راهکارهایی که آموزندگان زبان در مطالب نوشتاری مورد استفاده قرار می دهند، می توان منابع زبان شناختی مورد نیاز افرادی را که دارای پیشینه های زبان شناختی متفاوت و نیازهای گوناگون هستند، تعیین و شناسایی کرد. تحقیق حاضر سعی دارد، ۷۵ کار نوشتاری دانشجویان دانشگاه را، به عنوان نمونه ای برای کشف ماهیت راهکارهای ارتباطی مورد استفاده زبان آموزان و نوع منابعی که برای غلبه بر مشکلات سوئمنند هستند، مورد تحلیل قرار دهد. نوع و بس آمد استفاده از راهکارهای مبتنی بر زبان مادری (L1) و زبان میانجی (IL) به وسیله دانشجویان می تواند، وجود توانش راهبردی را به عنوان یکی از اجزای تشکیل دهنده توانش ارتباطی در یادگیری زبان دوم، مورد تأیید قرار دهد. کلید واژگان: تقریب، کدگردانی، زبان میانجی، ترجمه تحت اللفظی، واژگان فراگیر، اطناب در کلام

Abstract

On the basis of knowing the strategies that language learners use in written materials, it would be feasible to determine / identify the required linguistic resources for individuals with different linguistic backgrounds and needs. Hence, the present study attempts to analyze seventy - five written performances of university students as a sample to discover the nature of communication strategies employed, and the type of resources used to overcome problems.

The typology and the frequencies of the use of LI - and IL - based strategies by the students support the existence of strategic competence, as one of the major components of communicative competence in L2 learning.

Key Words : approximation, circumlocution, code switching, IL (interlanguage), literal translation, superordinate terms

- The telling image.** Oxford: Claredon Press.
- Ellis, S.R. (1993). **Pictorial communication in virtual and real environment.** New York: Taylor & Francis.
- McDaniel, M.A., & Waddill P.J. (1994). The mnemonic benefit of pictures in text. In Wolfgang Schnotz & Raymond W. Kulhavy (Eds.), **Comprehension of Graphics.** North-Holland: Elsevier Science B.V.
- Mayer, R.E. (1994). Visual aids to knowledge construction. In Wolfgang Schnotz & Raymond W. Kulhavy (Eds.), **Comprehension of Graphics.** North-Holland: Elsevier Science B.V.
- Paivio, A. (1971). **Imagery and verbal processes.** New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Richards, J.C. (1985). **The context of language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (1985). Theodor, S.R. (1986). **Approaches and methods in language teaching: A description and analysis.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P.C. (1991). **ESP today: A practitioner's guide.** NY-London: Prentice Hall.
- Wilson, J. (1986). Task-based language learning. In David Harper (Ed.), **ESP for the university.** Oxford: Macmillan Education.
- Yule, G. (1985). **The study of language.** Cambridge: Cambridge University

THE IMPACT OF PICTORIAL CONTEXT ON VOCABULARY LEARNING OF IRANIAN EST STUDENT

feel that they are doing something which will be of later use; consequently, better retention takes place. Since the above activity proved helpful in the study, the results of this study can be a supporting basis for such activities in task-based language learning.

It was already mentioned that students in technical institutes do not usually have the expected language proficiency of university students. Therefore, it may also be concluded that illustrations can best furnish students whose language proficiency is low with information and details which they may not extract from texts. The fact that the control group did not receive the same scores on the posttest verified the above claim. However, the experimental group, which had access both to texts and pictures, did much better on the same test.

Pedagogical implication

At the first glance, it may be concluded that the importance of pictures is already known; however, Mayer (1994) asserts. "although the potential advantages of visuals have been extolled by instructional designers, research on illustrations and animations is far from complete" (p. 135). The present study may provide some support for the idea that visual aids can have powerful effects on learning under certain circumstances. Illustrations can boost the students' interest and help them construct mental models for the concrete words in question. Nevertheless, pictures should be drawn upon with some cautions.

First, pictures can be effective only when the material itself is potentially understandable. Second, illustrations are effective when they allow the students to build a coherent model of the device or system in question. This goal can be achieved when the students are provided

with multi-frame illustrations. Finally, pictures are most effective when the goal of instruction is meaningful learning, such as task-based learning or problem-solving activity.

Implications for teaching and syllabus design

Not only may designers and teachers benefit from the results of this study, but also it may clear the misbelief that words can be learned only through word lists and passages. The results of this study may furnish teachers and students with empirical evidence that pictorial context can be of tantamount significance in the process of vocabulary learning and teaching.

Another advantage is still envisaged for this study. For the time being, no ESP book is designed for Machine Tools students in Iran. The results of this study may justify textbook developers to include as many pictorial contexts as possible in would-be books, and hereby ensure a longer retention of words. Besides, as it was discussed before, the sense of reality that Machine Tools students receive from visual context cannot be underestimated.

REFERENCES

- Allen, F.V. (1983). **Techniques in teaching vocabulary**. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H.D. (1987). **Principle of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carter, R., & McCarthy, M. (1988). Word list and learning words: Some foundations. In R. Carter, & M. McCarthy (Eds.), **Vocabulary and language teaching**. Essex: Longman Group.
- Davies, D., Bathurst, D., & Bathurst, R. (1990).

otherwise, it might be contributed to many other factors.

According to the following Table, for control group, the calculated mean and standard deviation were respectively 30.61 and 5.51, and for the experimental group, they were respectively 35.5 and 5.52. The t-observed was 3.44.

The t-test for posttest scores				
Group	N	X	SD	t-observed
Ge	30	35.5	5.52	
Gc	30	30.61	5.51	3.44
P<0.05		d.f.=58	t-critical = 2.00	
$t = \frac{M_e - M_c}{\sqrt{\frac{S_e^2}{N} + \frac{S_c^2}{N}}} = \frac{35.5 - 30.69}{\sqrt{\frac{30.53}{30} + \frac{30.45}{30}}} = 3.44$				

Considering (t-observed = 0.61 < T-critical = 2.00) at the pretest stage and (T-observed = 3.44 > t-critical = 2.00) 3, a remarkable difference came about between the two groups at the posttest stage.

After comparing the two mean scores through t-test calculations, the researchers felt justified and safe that the null hypothesis could be rejected; the two groups scored differently on the posttest, and the difference was statistically significant. The researchers' interpretation was that the treatment that the experimental group received during the term had proved effective. The two groups were not significantly different at the outset of the study; however, they behaved differently on the final test. Therefore, it seems justifying to hold the idea that the treatment has served the intended purpose. The researchers are satisfied to claim that the final calculated t-test (3.44) at 0.05

level of probability is due to the independent variable (visual aids).

Conclusions

The present study has focused on the extent to which pictures can enhance recall of words textually presented in conjunction with synchronous pictures. Since the t-observed was greater than the t-critical, the null hypothesis could be rejected. Therefore, it could be cogently argued that pictorial contexts do aid vocabulary learning of Iranian EST students. Furthermore, it may be safely concluded that pictures enable the extraction and retention of information that students under ordinary situations do not encode effectively.

Of course, it seems necessary to reiterate that the scope of this study covered only concrete words related to different parts and operations of machine tools; consequently, the above conclusion is valid as far as the abovementioned situation is provided.

It was also concluded that providing students with coherent verbal material and well-designed visual material and establishing referential connections between verbal and visual representation can foster better retention of words. The results, in addition, verified the dual-coding model proposed by Paivio (1971). In other words, effective visual aids help students construct mental models for simple devices and systems.

One of the activities students were supposed to do in the class was to write the names of different parts of a machinery on the picture of the machine discussed in the classroom. This activity was designed on the basis of the principle of task-based learning. Wilson (1986) suggested this as a motivating and problem-solving activity. She believed that if students are involved in the process of learning, they

Furthermore, the two classes were homogeneous as far as general knowledge of English was concerned. The age range of the subjects was from 19 to 22.

Instrumentation and materials

First of all, in order to form two homogeneous groups, a Nelson test (150 D) was given to a number of students who were taking their English courses at Mofateh Institute. The students in technical institutes do not usually enjoy the expected language proficiency. Therefore, although the participants in this study were college students, their language knowledge was low. That is why a Nelson test (150 D) was used for the purpose of achieving homogeneity. It should be mentioned that such a level was selected after different levels of Nelson test were tried on similar groups.

At the end of the study a teacher-made test was given to the control and experimental groups in order to find out the probable differences between the performances of the two groups.

Design

The design of this study was "pretest posttest control group design." Sixty college students took part as subjects in two groups of thirty

R	G ₁ (A)	T ₁	X	T ₂
R	G ₂ (B)	T ₁		T ₂

R = Random; G = group T₁=Pretest
X = Instruction T₂=Posttest

Classroom procedure

The two classes were conducted two hours a week, and the study lasted for a term. Since the purpose of this study was to compare

teaching concrete words related to machine tools through texts, along with pictures and through texts only, the two groups were treated differently.

In each session, the control group studied a passage about machine tools, but they did not have access to any pictorial context. Therefore, the instruction that they received about machine tools was merely on the basis of the written corpus. The experimental group however, not only received passages about machine tools, but also had access to visual aids. Magnified pictures of each machine tools were explained on the pictures. In other words, written context was accompanied by visual context. At the end of each session, copies of the same machine were given to the students, and they were asked to write the names of the parts indicated by arrows or the actions illustrated in the pictures. It should be mentioned that since no ESP textbook was available the students of Machine Tools, the researchers had to prepare texts, pictures for class activity, and exercises for each text.

Data Analysis

Research question: Does pictorial context aid vocabulary learning for Iranian EST students?

Null hypothesis: Pictorial context does not aid vocabulary learning of Iranian EST students.

Because of the fact that the mere quantitative superiority of the experimental group mean score over the control group mean score is not a definite proof of its superiority and is not due to sampling error or chance, another t-test was run at the end of the study. In other words, if the calculated t-test exceeded the critical value (2.00) at 0.05 level of probability for d.f. = 58, the null hypothesis might be rejected;

task. One of the advantage of the so-called task-based language learning is that students are involved in the process of learning, and as far as words are concerned, they would be acquired as part of task fulfillment. The labelling of simple tables, charts, or diagrams by reference to the text or an illustration are examples of this kind of learning. When the student is required to label a diagram accompanied with a text, the student has to find the relevant information in the textbook, to interpret the diagram, and then to transfer information from the text to the diagram.

It has also been indicated that success in learning often depends on the number of senses which are involved in the learning process. Therefore, hearing and seeing provide a better chance to learn (Allen, 1983).

Ellis (1993) stated, "visual stimuli, like verbal stimuli, are organized in comprehension and memory" (p. 26). He further added that the organization for visual stimuli is a consequence of perceptual processing, which is bottom-up, or data driven, in its earlier stage, but top-down processing is affected by conceptual knowledge later on.

As a supporting basis for teaching through illustrations, Paivio (1971) proposed the dual-coding theory of learning from words and pictures. The theory proposes that learners can construct three types of connections when they are presented with verbal and visual material. Mayer (19994) listed the connections:

- (a) representational connections between visual stimuli and mental representations of verbal material
- (b) representational connections between visual stimuli and mental representations of visual material
- (c) referential connections between visual and verbal representations (p. 127)

In addition to the abovementioned theory, on the basis of the available literature concerning pictorial context, at least two advantages are envisaged for vocabulary learning through pictures:

- (a) *the impact of pictures on recall*
- (b) *the motivating influence of pictures* (Allen, 1983).

In 1994, McDaniel and Waddill conducted a research to find out the extent to which pictures can enhance recall of textually presented information, particularly item-specific (detailed) information and relational information. They concluded that providing readers with the requisite comprehension abilities to begin with, pictures enable the extraction and retention of information that readers under ordinary circumstances do not encode effectively.

In short, for the purpose of teaching and learning concrete words, many experts agree upon the preference of textual context accompanied by pictorial aids over a mere textual context. The sense of reality, centering of attention, stimulating aspect and effectiveness of communication, fostering better understanding, building a more complete mental representation, and enhancing memorization and recall are among the main reasons for such a preference.

Method

Subjects

Sixty male students participated as subjects in two groups of thirty in this study. The participants were selected on the basis of the principle of random sampling from among the students of Machine Tools at Mofateh Technical Institute in Hammadan. The subjects, in the form of two thirty-student classes, had all passed more or less the same courses.

Introduction

In most existing methodologies, vocabulary learning has been the center of attention. But this component of language has been treated in various ways. In Grammar Translation Method "much vocabulary is taught in the form of lists of isolated words" (Brown, 1987, p.75). Other methods favor a context-bound vocabulary learning. However, in recent years, authorities in the field of teaching English have rejected the idea of learning vocabulary out of context. Richards (1985) stated that words are organized into an intricate, interlocking system; therefore, they cannot be learned in isolation without considering their related context.

Now this question arises: What kind of context is appropriate for vocabulary learning? Carter and McCarthy (1988) stated that one cannot pin-point a certain treatment or approach to be the best for all situations and for every level of language knowledge. The student's proficiency level and the nature of the course inevitably demand a certain way of treating this component of language.

The students at technical and vocational institutes do not usually enjoy a high level of language proficiency. On the other hand, Machine Tools students have to learn a lot of concrete words related to different machinery in their field; consequently, relying merely on texts for learning and retention of vocabulary does not seem adequate.

Keeping in mind that it is already known that pictures may be used as instruction aids, one may raise: Why another research? it can be argued that in General English (GE) courses, where mainly abstract words are concerned, the use of pictorial context may just add to the motivating factor of the course, and there is little scope for pictorial expression (Davies et

al., 1990). Furthermore, GE students need to learn both abstract and concrete words. Concrete words are easy to depict, but abstract words are not. Take "jealousy" and "drilling machine" as examples of abstract and concrete words. However, the purpose of the researchers in using pictures for EST students was quite different. The researchers' intention was to teach concrete words about machine tools, which certainly, may not have more than one interpretation, through pictures which were totally different from those of general courses.

Review of the Related Literature

In the literature concerning vocabulary learning and teaching, some advantages are enumerated for the use of visuals. To begin with, it can be said that the appearance of the first drawings dates back to cave drawings which were made at least 20,000 years ago (Yule, 1985). It is believed that pictures and drawings were used for communication. Later, different methodologies more or less focused on the importance of visual aids.

Illustrations can also be an integral part of EST courses. The justification is that they make EST courses more tangible and understandable. Robinson (1991) asserted, "as well as print material... one would expect that for teaching ESP there would be a rich supply of authentic visual and mechanical material" (p. 62); however, he believed that there is not a great deal of discussion of this in the literature.

In this regard, Wilson (1986) referred to visual support for the avoidance of problems in the comprehension and used of new items as one of the aspects of classroom methodology. She also suggested that visual aids may be exploited as a kind of elicitation strategy. Furthermore, she favored a classroom in which students use illustrations to fulfill a specific

THE IMPACT OF PICTORIAL CONTEXT ON VOCABULARY LEARNING OF IRANIAN EST STUDENT

Dr. Parviz Maftoon, Ph.D. in TEFL,
Iran University of Science and Technology &
Majid Hokmi, Islamic Azad University

چکیده

هدف مقاله حاضر، بررسی تأثیر تصویر بر فراگیری واژگان عینی به وسیله دانشجویان رشته ماشین ابزار می باشد. برای نیل به این هدف، آزمودنی‌هایی که از لحاظ سطح مهارت زبانی همگن بودند به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. به آزمودنی‌های گروه کنترل، متون ماشین ابزار بدون تصویر ارائه شد و حال آن که همان متون با تصویر در اختیار آزمودنی‌های گروه آزمایش قرار گرفت. نتیجه تحقیق حاکی از این بود که تصویر نقش بسزایی در فراگیری واژگان عینی ایفا می کند. کلیدواژگان: تصویر، متن، یادگیری واژگان انگلیسی برای اهداف ویژه

Abstract

This research attempts to investigate the impact of pictorial context on vocabulary learning of Iranian EST student, whose syllabus heavily focuses on the familiarity with the concrete words about machine tools in their profession. The study intended to find out the probable advantage of using a pictorial context for vocabulary learning. Two homogeneous groups of students, who were taking their ESP courses, served as the subjects in two groups of thirty, a control group and an experimental group. The subjects, Machine Tools students, were all studying at Mofateh Technical and Vocational Institute in Hammadan. They were male and their age range was 19-22.

In order to achieve homogeneity between the two groups, a Nelson test was given to a number of students, and two groups of thirty were selected from among these students. The subjects in the control group were offered passages about machine tools with no pictures; however, the subjects in the experimental group were given the same passages accompanied with different types of visual aids. At the end of the term, a teacher-made test was given to the students to determine the influence of treatment on the experimental group.

Drawing on the t-test, the researchers came up with the t-observed value that was much greater than the t-critical value at the .05 level of significance. Therefore, the null hypothesis stating that pictorial context does not aid vocabulary of Iranian EST students was rejected

Key Words: pictorial, context, vocabulary learning, ESP

Taucherschar verwegener Männer / Der Perle Schatz dem Golf entriß"; S. 71 "Dichtrische Perlen"; S. 81 "Und jeder Perle Kuß auf Kuß"; S. 101 "Die Perle, die der Muschel entrann".

72. Ebenda, S. 18, S. 67, 3.86, S. 100, S. 104, S. 110.

73. Ebenda, S. 13.

74. Ebenda, S. 14/117, S. 29, S. 43, S. 70, S. 81f, S. 83f., S. 88.

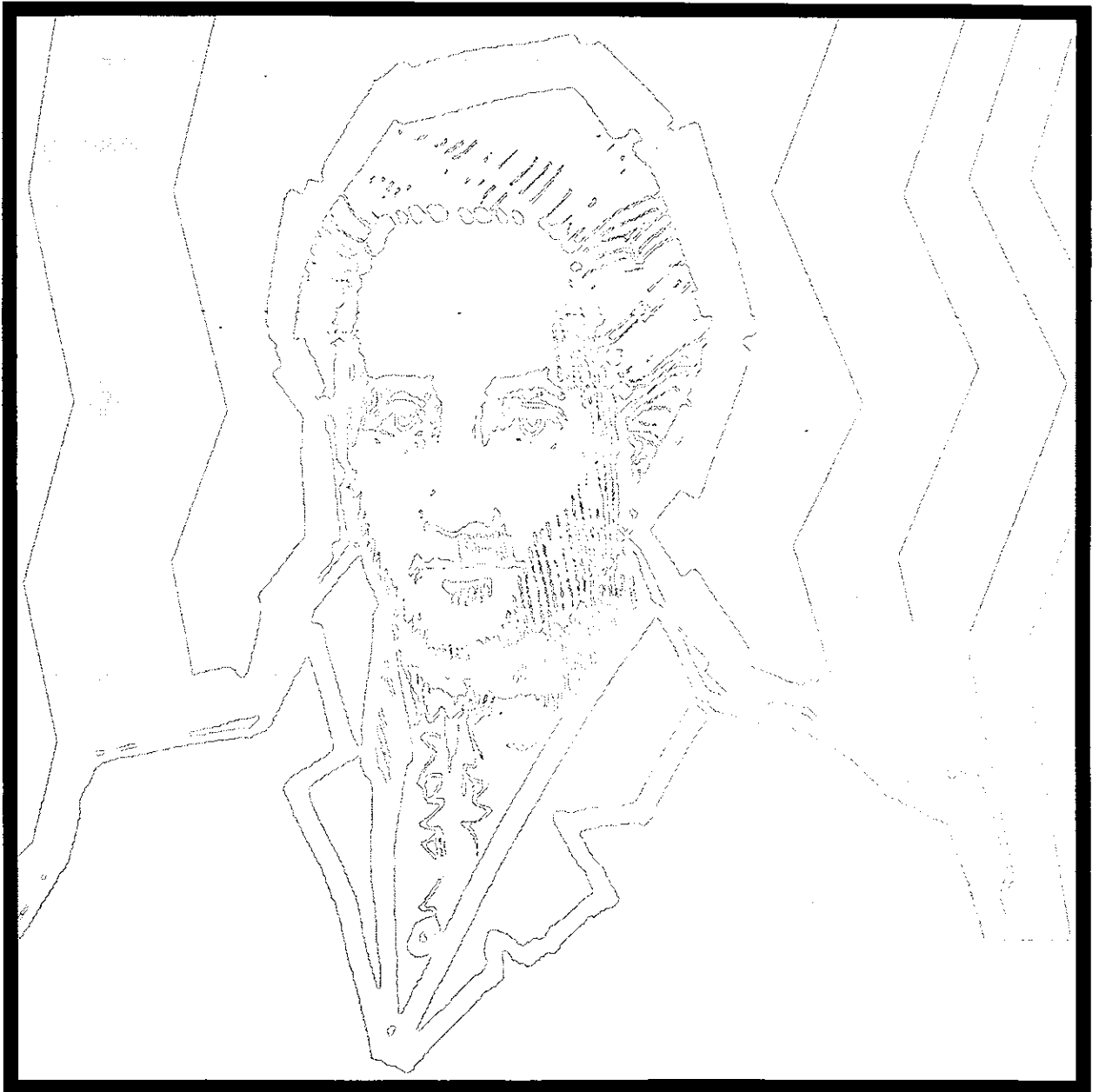
75. Ebenda, S. 65/74, S. 99, S. 12, S. 75, S. 65.

76. Ebenda, S. 17 "Freund' und Frauen, frisch von Blut", S. 24 "Hohle Masken ohne Blut und Sinn", S. 108 "Große Plane? Fährlich blutigen Strauß?"

77. Ebenda, S. 85f.

78. Ebenda, S. 77f.; vgl. dazu auch: S. 193f. [Noten und Abhandlungen; chiffer].

79. MA, Band 11. 1.2, S. 351f. (Entwurf eines Briefes an Cotta, 16. Mai, nicht abgeschickt; BW Goethe-Cotta, Bd. 3, S. 342-344).



Die Fussnoten

35. Vgl. dazu: HA, Bd. 2, S. 49 Buch des Unmuts "Und wer franzet oder britet, / Italienert oder teutschet, / Einer will nur wie der andre, / Was die Eigenliebe heischet. [...] Wer nicht von dreitausend Jahren / Sich weiß Rechenschaft zu geben, / Bleib im Dunkeln unerfahren, / Mag von Tag zu Tage leben".

36. Ebenda, S. 41. Das gilt auch für weitere orientalische Dichter: "Ferdusi spricht", "Dschelâlbeddin Rumi spricht", "Suleika spricht" (Buch der Betrachtungen). [Noten und Abhandlungen; Einleitung].

37. Ebenda, S. 51ff. Zu Beginn des Buch der Sprüche äußert der Dichter die Absicht und Begründung für die ausgewählten Sinnsprüche: "Talismane werd' ich in dem Buch zerstreuen, / das bewirkt ein Gleichgewicht".

38. Ebenda, S. 189 [Noten und Abhandlungen; Nachtrag].

39. Ebenda, S. 23.

40. Ebenda, S. 269. Goethes Ankündigung des West-östlichen Divans im "Morgenblatt" 1816. West-östlicher Divan oder Versammlung Deutscher Gedichte in stetem Bezug auf den Orient.

41. HA, Bd. 2, S. 70.

42. Vgl. Lemmel, 1987, S. 194; HA, Bd. 2, S. 15 (Buch des Sängers), HA, Bd. 1, S. 368 und S. 247 (Texte außerhalb des West-östlichen Divan).

43. Vgl. HA, Bd. 2, S. 75 "Bist du von deiner Geliebten getrennt / Wie Orient vom Okzident, / Das Herz durch alle Wüste rennt".

44. Ebenda, S. 10 (Buch des Sängers).

45. Ebenda, S. 23 und S. 98.

46. Ebenda, S. 14.

47. MA, Band 11. 1.2, S. 353f.

48. Vgl. HA, Bd. 2 Gedichte, die Ähnlichkeit mit dem persischen Ghazel aufweisen, sind: S.

41 Höchste Gunst, S. 63. Da du nun Suleika hießest, S. 92 Sie haben wegen der Trunkenheit.

49. Ebenda, S. 23f.

50. MA, Band 11. 1.2, S. 323ff.

51. HA, Bd. 2, S. 127 [Noten und Abhandlungen; Einleitung].

52. Vgl. Anmerkung 32; dazu: Lemmel, 1987, S. 142-150.

53. HA, Bd. 2, S. 12, S. 16, S. 18 und S. 69.

54. Ebenda, S. 18.

55. Ebenda, S. 48 und S. 60f.

56. Ebenda, S. 80.

57. Ebenda, S. 11.

58. Ebenda, S. 105.

59. Ebenda, S. 16.

60. Ebenda, S. 51 "Das Meer flutet immer, das land behält es nimmer".

61. Ebenda, S. 57.

62. Ebenda, S. 18.

63. Ebenda, S. 32.

64. Ebenda, S. 101 Pfau, S. 95 Schwan, S. 98 Vogel, Eule, Kauz, S. 31 Hudhud, S. 98 und S. 100 Bulbul.

65. Ebenda, S. 112f.

66. Ebenda, S. 88 und S. 98.

67. Ebenda, S. 94.

68. Ebenda, S. 67.

69. Ebenda, S. 30 "Allem ist die Zeit verderblich, / Sie erhalten sich allein! / Jede Zeile soll unsterblich, / Ewig wie die Liebe sein" (Buch der Liebe); S. 34; S. 51 Die eigenhändige Reinschrift des Gedichts Was wird mir jede Stunde so bang?, o. O., 22. Juli 1818, befindet sich im Goethe-Museum, Anton-und-Katharina-Kippenberg-Stiftung; S. 126 [Noten und Abhandlungen; Einleitung]; vgl. dazu Anm. 35.

70. Ebenda, S. 34, S. 111, S. 85 und S. 40.

71. Ebenda, S. 58 "Sie<die Flut> wirft poetische Perlen an den Strand"; S. 68 "Juwel und Perle! Sei das Aug' entzücket!"; S. 69 "Wie

unterstützt damit den orientalischen Charakter. Dazu kommt, daß Farbigkeit zur Präzisierung eines Gedankens und damit zu kulturübergreifenden Verständigung beiträgt. Gleich zu Beginn des Divan beschreibt Goethe den farbigen Regenbogen als optische Erscheinung in seinem Gedicht Phänomen:⁷³

"Wenn zu der Regenwand
Phöbus sich gattet,
Gleich steht ein Bogenrand
Farbig beschattet".

"Rot und weiß, gemischt, gesprenkelt" bietet sich der Anblick der "bunten Mohne" in Thüringen. Der Dichter gibt ein Bild vom "augenerquicklich<en>" Grün der Smaragde, vom imaginären "Blau, hinter Wüst und Heere" eines unerreichbaren, zur Vision gewordenen Meeresstreifens. Daß zur Farbe das Licht gehört und das wahrnehmende Auge sind Grundvoraussetzungen von Goethes *Farbenlehre*, für die Entstehung von Schein, Abglanz, Leucht- und Strahlkraft. Es handelt sich dabei um eingestreute Begriffe, die ein positives Lebensgefühl im Wechsel mit dem Dunkel ausmachen und vermitteln. "Auftrösele die bunte Schnur meines Glücks" sagt Hatem zu Suleika, wohl wissend, daß das Leben mit all seinen Überraschungen farbige und bunt ist. Gerade die letzten Texte des Buchs Suleika greifen Zusammengehörigkeiten wie "Farb, und Bogen", "die Nacht" und "des Himmels reinstes Blau" auf. Bleich und grau hingegen erscheint der verlassene Dichter. Die Vereinigung der Elemente ruft hingegen in Wiederfinden "ein erklingend Farbenspiel" und das Bild von "morgenroten Flügeln" hervor. Das Erkennen vollzieht sich auch in der Begegnung mit der farbigen, tausendfältigen Natur des Ostens und Westens, festgemacht an der Vielgestaltigkeit Allahs, übertragen auf die Geliebte: "An des geblühten

Schleiers Wiesenteppich./ Allbuntbesternte, schön erkenn ich dich".⁷⁴ Die wohl intensivste Farbigkeit in den Texten des Divan wird durch die Farbe Rot erzeugt, wobei der Farbwert entweder genannt oder über das Objekt in der Vorstellung evoziert wird. Sprechendes Motiv ist die "Morgenröte", hier Aurora, die "auf roten leichten Sohlen" Hesperus vergeblich folgt, der "Rubin des weins", der "Rubinenmund", das "Rote Meer".⁷⁵ Ein mehrfach verwendeter Begriff ist das Blut, einmal für frisches Aussehen, für Sinnleere, für gefährliche kriegerische Pläne.⁷⁶ Liebe und Feuer sind ebenfalls Begriffe, die sich mit einem warmen Rotton assoziieren lassen. Die intensive und als sich bildreiche Sprache regt den Leser zur Vorstellung von west-östlichen Farbwelten und Ornamenten an. Das geschieht seltsamerweise auch dann, wenn er nur unbestimmte Kenntnisse von der Welt des vorderen Orient besitzt.

Zu der islamischen Ornamentik gehören nicht nur tradierte farbige Muster, Mosaiken und die arabischen Schriftzeichen, sondern im Falle Goethes und Marianne von Willemsers verschlüsselte Korrespondenzen in Form von Chiffren-Briefen. Der für den Divan kennzeichnenden Weltoffenheit gegenüber der persischen Kultur steht die privat-persönliche Verschlüsselung gegenüber. Marianne erfand die kunstvolle Verabredung, Zeilen aus der Dichtung des Hafis nach Seiten- und Zeilennummern individuell zu Texten zusammenzustellen. Die persische Dichtung wurde zur beiderseitigen Grundlage für feinsinnig abgestimmte Texte und höchstes Maß gegenseitiger Verständigung. In dem Gedicht Geheimschrift heißt es, daß "Geheime Doppelschrift [...] in das Mark des Lebens/ Wie Pfeil um Pfeile trifft".⁷⁷ Suleika fühlt sich vom Schriftzug ihres Namens gebunden: "Doch da war von deiner Hand/ Meine chiffer leis gezogen./ Nieder blickt' ich, dir gewogen".⁷⁸

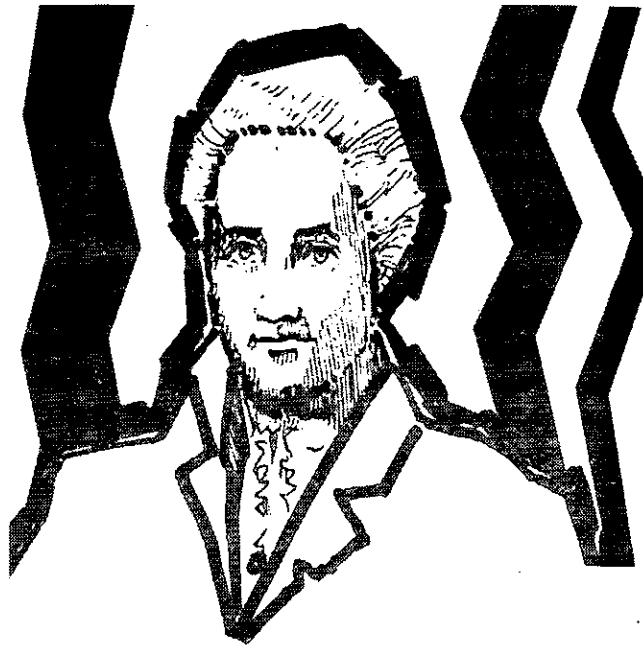
Noch während der Entstehung seines West-

Bilderwelt besonders angeregt haben. Im *Buch des Paradieses* finden unter dem Titel *Begünstigte Tiere* der Esel, der Wolf, der Hund und eine Katze als Beteiligte der religiösen Überlieferungen östlicher und westlicher Herkunft Aufnahme im Paradies. Zum Propheten wiederum gehört "mit Geistes Flug und Lauf" das phantastische "Flügelpferd".⁶⁵ Goethes Beschäftigung mit Fragen der Botanik fand lebensbegleitend statt, und daher galt sein Interesse im Divan besonders dem Baum, den alle Sinne ansprechenden Blumen und landschaftstypischer Vegetation, wie z.B. der "Wiesenteppich" oder "Blumenfelds Gelänge".⁶⁶ Ginkgo biloba, Kastanie und die Zypresse werden ebenso wie Rose, Lilie, Mohn und noch unbestimmte Knospe zu bildhafter Aussage eingesetzt. "Rosenduft und Rosenöle"⁶⁷ verstärken die sinnlich-symbolische Bedeutung der Pflanze. Über das Irdische hinaus gilt die Aufmerksamkeit des Reisenden auch dem Weltall, dem umspannenden farbigen erscheinenden Himmel, Sonne, deren Kommen einem "Prachterscheinen"⁶⁸ gleicht, dem orientalischen Sichelmond und Sternengewölbe zu den wechselnden Jahreszeiten. In unmittelbarer Beziehung zur Unendlichkeit des Kosmos steht die Reflexion von Zeit und Raum im Verhältnis zu einem erfüllten täglichen Nutzen. Texte, die sich mit dem Thema Ewigkeit und Vergänglichkeit auseinandersetzen, sind *Liebchen, ach!* Im starren Bande, die Fortführung der Fragen *Was verkürzt mir die Zeit?, Was wird mir jede Stunde so bang?*, und der Beginn der Noten und Abhandlungen mit der programmatischen biblischen Aussage "Alles hat seine Zeit".⁶⁹ Dichtung, Fragen zur dichterischen Gestaltung durchziehen als geistige Reflexion die aneinandergelassenen Texte. Zum Austausch der Kulturen, die ebenso aneinandergelassen werden sollen, ist die Verständigung über die Musik unerlässlich. Nicht nur, daß die Sprache dem Wort

Rhythmus verleiht, sondern es ist die Rede von Gesang, dem Ton der Leier, und dem allerfassenden "klingend<en> Meer von Liedern". "Schall und Klang der Transoxanen"⁷⁰, die als Erfinder der Janitscharenmusik gelten, sind dem 1814/15 beim Wiener Kongress weilenden Herzog Carl August gewidmet. Einen weiteren Themenkreis, den der beobachtende Dichter wahrnimmt, sind Sitten und alltägliche Gebräuche wie z.B. im Schenkenbuch.

Goethes Sprache läßt aus vielerlei Bereichen klangvolle Begriffe aus dem orientalischen Sprachgebrauch erkennen. Dazu gehören bekannte und entfernter gebräuchliche Wörter und Namen wie Moschee, Minarett, Bazar, Karawane, Fächer, Turban, Koran, Oase, Moslem, Ormus, Balch, Bochâra und Samarkand. Unverzichtbar gehören zum orientalischen Reichtum und Überfluß im Leben vielfarbig funkelnder Schmuck, Gold und Perlen⁷¹, ebenso im übertragenen Sinne als Merkmal der Einzigartigkeit von Schöpfung und Kunstwerk. Das glänzende Edelmetall gehört kontrastiv zum Wesen des farbenprächtigen Orients und erscheint in Form von prachtvollen Lebens- und Naturerscheinungen. Es bleibt dem Dichter überlassen, neue, auf Farbe und Strahlkraft basierende Wortschöpfungen zu erfinden. Wie Schmuckfäden durchziehen die Formulierungen in ungewöhnlicher Kombination das Textgeflecht: "Goldgewirkte Blumen", "Prachtgebunden, goldgerändert", "goldne Rosenranken", der "goldne Bauer", "Gold an ihm <dem König> und Gold an allen Seiten", eine Erscheinung "von Honiggolde".⁷² Wahrnehmung und sprachliche Gestaltung von farbigen Bildern sind ein außergewöhnlicher Vorzug des West-östlichen Divan. Im Text gibt es ausdrückliche Farbangaben oder farbige Phänomene, deren individuelle Vorstellung beim Leser bleibt. Die Farbwahl verlebendigt die gesamte Divan-Dichtung und

G G G G G G
O O O O O O
E E E E E E
T T T T T T
H H H H H H
E E E E E E
S S S S S S



Das Bild vom kulturübermittelnden Meer findet dankbaren Ausdruck im *Buch der Sprüche*:

"Herrlich ist der Orient
Übers Mittelmeer gedrungen;
Nur wer Hafis liebt und kennt,
Weiß, was Calderon gesungen".⁶¹

Entsprechend der Intention seiner *Divan-Bücher* ist es Goethe ein Anliegen, aus westlicher Sicht repräsentative Bestandteile des orientalischen Natur- und Kulturraums bildhaft zu gestalten. Dazu gehören das Klima wie auch die typische Tier- und Pflanzenwelt. Wiederum ausgehend von dem Zusammenspiel der Elemente thematisiert der reisende, staubgewöhnte Dichter die erlösende Kraft eines Gewitters in dem Text *All-Leben*.⁶² Das Gewitter wird zum Naturschauspiel, wenn "alle Donner rollen" "und der ganze Himmel leuchtet". Unterstützt von der alliterativen Sprache in der Zeile "Wird der wilde Staub des Windes", werden in der Mischung aus warmem Regen, Staub, Boden und Wind die Wachstumsbedingungen für neues, grünendes Leben im Prozess des "heilig heimlich Wirken" geschaffen. Die zwingenden lebenspendenden Voraussetzungen zur Erneuerung

der Natur sind überall auf der Welt ein zentrales Anliegen in Abhängigkeit von der naturräumlichen Ausstattung und damit der internationalen Verständigung dienlich. Die Frische des Ostwinds, der "sanft der Sonne Glühen" lindert, steht im Gegensatz zu den "feuchten Schwingen" und dem regenbringenden, "sanfte<n> Wehen" des Westwinds. Die Tierwelt in der *Divan*-Dichtung nimmt einen besonderen Raum ein. "Wer kann gebieten den Vögeln,/ Still zu sein auf der Flur?! Und wer verbieten zu zappeln/ Den Schafen unter der Schur"? fragt der Dichter in *Unvermeidlich*.⁶³ Hier geht es um die Daseinsberechtigung einer jeden Kreatur gleichgültig ob im Westen oder im Osten. Dem exotischen Vogel gehört die Neigung des Dichters, ob nun "die Pracht des Vogels" Pfau, dessen Federn den Koran schmücken dürfen, der Schwan, "der sich auf den Wellen brüstet" oder der in der *Sommernacht* im "groß- und kleinen Neste" schlafende Vogel. Berühmt für den *Divan* sind der Liebesbote als Wiedehopf "Hudhud", "die Krone entfaltend" und Bulbul, die Nächte hindurch tönende Nachtigall.⁶⁴ Die Beweglichkeit und Grazie des fliegenden und singenden Vogels mögen die Vorstellung von orientalischer

Darstellung geht Goethe von den Grundformen der Erscheinungen aus, wie Z. B. den vier unabgewandelten Elementen Erde, Luft, Feuer und Wasser⁵² im *Buch des Sängers*. Alle diese für die menschliche Existenz wesentlichen Elementarkräfte rufen beim Leser viele verschiedene sinnliche Vorstellungen hervor: Geruch, Farbe, Frische, Klarheit, Temperatur, Geschwindigkeit, Stofflichkeit, Bedrohung oder Freude. Erde ist zunächst der in langwierigen chemischen Prozessen aus organischen und anorganischen Substanzen gebildete Boden, der Grund, auf dem wir stehen. Im *Divan* nimmt dieses Element verschiedene Form und Dichte an als "Erdenkloß", "Ton", "Staub" und "Grus, Gerill, Geschieben".⁵³ Von dieser archaischen Bedeutung des mineralischen Bodens⁵⁴ ausgehend, ist "dunkle Erde" in höherer Bedeutung schließlich der ungeteilte Lebensraum aller Menschen im Gedicht *Selige Sehnsucht*. Es ist auch ein Thema unter dem Blickwinkel west-östlicher Betrachtung wie diese Lebenswelt menschenwürdig gestaltet wird. Luft ist ein ebenso Vielgestaltiges wie bewegtes Element, das sich zuerst im bildlichen "Patriarchenluft", dann im lebensnotwendigen "Atemholen" ausdrückt. Luft ist aber auch die geistige Atmosphäre, in der Dichtung und Dialog gedeihen. Luft in Form von Wind tritt zerstörerisch auf als "Wirbelwind" im *Buch des Unmuts* und "die verschiedenen Winde" im *Buch des Timur* sind "frostgespitzte Stürme".⁵⁵ *Ostwind* und *Westwind* im *Buch Suleika* überwinden hingegen die Trennung der Geliebten. Personifizierend heißt es hier über die Qualitäten des Windes hinausgehend:

"Ach, die wahre Herzenskunde,
Liebeshauch, erfrischtes Leben
Wird mir nur aus seinem Munde,
Kann mir nur sein Atem geben".⁵⁶

Dem Feuer ist der Beginn des allegorischen

Gedichts *Geständnis*⁵⁷ gewidmet:

"Was ist schwer zu verbergen? Das Feuer!
Denn bei Tage verrät's der Rauch,
Bei Nacht die Flamme, das Ungeheuer".

In abgewandelter Form kommt die Hitze der Sonne der Wirkung des Feuers gleich. Feuer ist ein Symbol für Liebe, Leidenschaft und die Dynamik von Begeisterung. Die Feuermetaphorik ist ein Thema im *Buch des Parsen*, wo Sonne und Feuer als "Feuerkreis", "Feuerbad" und "Feuerkräfte" gebändigter Bestandteil der Kultur des Menschen sind. Kühlendes Wasser "in Kanälen" sorgt für ein ausgeglichenes, lebenspendendes System aller Elemente:

"Habt ihr Erd und Wasser so im reinen,
Wird die Sonne gern durch Lüfte scheinen,
Wo sie, ihrer würdig aufgenommen,
Leben wirkt, dem Leben Heil und
Frommen".⁵⁸

Wasser und Feuer als einander gegensätzliche Elemente werden in dem Gedicht *Lied und Gebilde*⁵⁹ in der Formulierung "Löscht ich so der Seele Brand"-geballtes Wasser hier in der Funktion der Dichtung-rettend aufeinander bezogen. Aber es ist auch das Wasser des Euphrat im historischen Zweistromland, dem im Zentrum des Gedichts genannten "flüssigen Element", das die Welt des Hafis von der klassischen Antike der Griechen trennt. Wasser in Gestalt von Meeren mit Gezeiten, Ozean, Fluß und Ufer, dem künstlich angelegten Kanal zeigt ganz wesentlich die geographisch-morphologische Funktion von fließendem oder stehendem Wasser in der Hervorbringung von Küstenformen, Tälern und dem Meeresboden. Auf den zweiten Blick bietet so der *West-östliche Divan* eine Vielzahl von exogenen Einflüssen und Naturgesetzen, die den stetigen Wandel einer Kulturandschaft bewirken.⁶⁰

Mohnfeld in der heimatlichen Region. Doppelheit entsteht, wenn zwei Phänomene zusammengedacht werden, und eins im anderen transparent wird.

Verknüpfte Bilderwelten

Goethes *West-östlicher Divan* ist eine äußerst bildreiche und farbenfrohe Dichtung, die alle fünf Sinne anspricht. Sulpiz Boisserée vermerkt in seinem Tagebuch über den entstehenden *Divan*, daß "es gerade das Einzige sei, was des Orientalen abgeh<e>, die Bilder".⁴⁷ Dieser Eindruck steht einerseits im Zusammenhang mit der stellenweise farblosen Übersetzung J. von Hammers, aber auch der kunstvollen Form des persischen Ghazal, was übertragen "Gespinnst" bedeutet. Diese lyrische Gedichtform, die seit dem 8. Jahrhundert im gesamten islamischen Raum verbreitet war und ihren Höhepunkt im Werk Hafis fand, besteht aus 7-12 Doppelversen mit einem einzigen Wort, das sich am Ende jeder zweiten Zeile meist noch mit anderen ähnlich klingenden Worten wiederholt. Goethe hat diese sehr stark bindende Form nicht verwendet, obwohl es Gedicht gibt, die diesem Reimschema nahe kommen.⁴⁸ In seinem Gedicht *Nachbildung*⁴⁹ im *Buch Hafis* stellt sich der Dichter zuversichtlich der Frage des ungewohnten Metrums:

"In deine Reimart hoff ich mich zu finden,
Das Wiederholen soll mir auch gefallen,
Erst werd' ich Sinn, sodann auch Worte finden;
[...]"

Die persische Lyrik wird durch den Zwang des immer gleichen Reimworts dazu angehalten, für eine möglichst große Varianz der inhaltlichen Zusammenhänge zu sorgen. Nicht das Erlebnis steht im Vordergrund der Gestaltung, sondern die Einhaltung der übergeordneten Kunstform. Für Goethe wichtige Themen werden nun unter der

Voraussetzung der Weisheit des Alters mit Motiven orientalischer Kultur gestaltet. Die häufigste Versform für vierzeilige Strophen ist der vierhebige Trochäus. Aber Goethe wählt durchaus abweichende Möglichkeiten und gestaltet Versgruppierungen von zwei-bis achtzeiligen Strophen über strophisch nicht gegliederte Texte wechselnder Länge bis zu dem reimlosen epischen Gedicht *Siebens- chläfer* im *Buch des Paradieses*, das aus 98 Versen besteht. Lied und spruchhafte Lyrik ergänzen die bevorzugten Formen.⁵⁰ In den *Noten und Abhandlungen* wird durchaus kritisch erklärt, daß der Dichter "sich im Sittlichen und Ästhetischen Verständlichkeit zur ersten Pflicht gemacht, daher er sich denn auch der schlichtesten Sprache, in dem leichtesten, faßlichen Silbenmaße seiner Mundart, befleißigt und nur von weitem auf dasjenige hindeutet, wo der Orientale durch Künstlichkeit und Künstelei zu gefallen strebt".⁵¹ Die angesprochene Klarheit der Sprache ist es, die Bilder und Farbigkeit im Text hervorbringt. Wie in der klassischen Zeit ist es auch in den Jahren der Entwicklung des *Divan* gerade das Symbol als einem sinnlich wahrnehmbaren Bild, das aus Erscheinung und Idee hervorgegangen ist. Daneben ist es gerade das hohe Maß an Anschaulichkeit lyrischer Bezüge, das die Weite und Offenheit hervorruft. Das *Buch der Liebe* wird von dem sprechenden Gedicht *Musterbilder* eingeleitet, einer launigen Charakteristik von sechs historischen Liebespaaren. *Musterbilder* als ganzheitliche Beispiele, hervorgegangen aus dem Wortbild des Dichters. Viele Bereiche, die Goethe anspricht, sind das Ergebnis langjähriger naturwissenschaftlicher Forschungen, die er nun einflechtet. Vorausgegangen sind Goethes Studien zur Morphologie, 1810 die Fertigstellung seiner *Farbenlehre*, die Beschäftigung mit den naturwissenschaftlichen Disziplinen Witterungslehre, Botanik und Physik. In seiner

Höhepunkt im kosmisch-religiös angelegten Gedicht *Wiederfinden*. Fehlt der Dialogpartner, dann übernehmen es *Westwind* und *Ostwind* die dem jeweiligen Temperament entsprechende "Kunde" zu bringen. Das Besondere an der Gesprächssituation, zu der auch Fragen und Ausrufe gehören, ist, daß erst die wechselseitigen Wortanteile ein Ganzes ergeben. Polarität als naturgesetzlicher Gegensatz von Extremen und der Dialog unterliegen hier ähnlichen Prinzipien wie Systole und Diastole, Geist und Materie, Natur und Kunst, Ich und Du. Diesen Austausch faßt Goethe am Beispiel von Vereinigung und Trennung in ein anschauliches Bild, wobei jeder dieser elementaren Vorgänge beobachtbarer Vergänglichkeit unterliegt:

"Freude des Daseins ist groß,
Größer die Freud am Dasein,
Wenn du, Suleika,
Mich überschwenglich beglückst,
Deine Leidenschaft mir zuwarfst,
Als wär's ein Ball,
Daß ich ihn fange,
Dir zurückwerfe
Mein gewidmetes Ich;
Das ist ein Augenblick!
Und dann reißt mich von dir
Bald der Franke, bald der Armenier".⁴¹

Das *Buch Suleika* enthält zahlreiche Motive wie "Lockenschlangen", "Wimpernpfeile", die "Zypressen"-Metapher und den Vogel "Hudhud", die der Dichtung des Hafis in der Hammerschen Übersetzung entlehnt sind. Die Liebessituation zwischen Hatem und Suleika entspricht nicht den orientalischen Gegebenheiten, aber sie wird motivisch-literarisch in diese Kultur versetzt. Nirgendwo sonst als im *Buch Suleika* ist die Polarität der Gegensätze so deutlich ausgeprägt und aufgehoben: Licht und Finsternis, Sonne und Mond, Tag und Nacht, Land und Meer, Ost und

West, Armut und Reichtum. Gedichttitel wie *Im Gegenwärtigen Vergangenes*, *Dauer im Wechsel oder Eins und Alles*⁴² verdeutlichen die grundsätzliche Leitidee. Der Gedanke der Polarität als einem Wesensmerkmal aller Phänomene durchzieht die gesamte *Divan-Dichtung* und beginnt mit der Sammlung *Talismane im Buch des Sängers*. Hier sind es "Orient und Okzident"⁴³, "nord- und südliches Gelände" und das Prinzip von Systole und Diastole in dem Vers "Im Atemholen sind zweierlei Gnaden:/ Die Luft einzeihn, sich ihrer entladen./ Jenes bedrängt, dieses erfrischt;/ So wunderbar ist das Leben gemischt".⁴⁴ Hier wird das Atemholen zum Symbol für das Leben an sich, weil ihm selbst die Doppelstruktur des Phänomens angehört. Keine begründete Erscheinung ist ein Ganzes ohne das Gegenteil. Den Höhepunkt des Gedichts *Selige Sehnsucht* bildet in diesem Sinne der aus zwei gekoppelten Aufforderungen bestehende Imperativ *Stirb und werde!* Ausgehend von der Frage nach Einheit oder Doppelheit am Beispiel der natürlichen Blattgestalt von *Ginkgo biloba* sei auf weitere duale Formen verwiesen, zu denen nicht zuletzt auch die Zwillingsgestalt von Hafis und Goethe die "Zwillingswendung des Nordgestirnes"⁴⁵ gehören. "Doppelblick", "Doppelschrift" und "Doppelschein" (*Buch Suleika*) schaffen Voraussetzung für eine wechselseitige Spiegelung. Die Bedeutung der Doppelheit entsteht nicht nur aus der Polarität der Phänomene, sondern aus einer zweifachen Sinnggebung. Erklären läßt sich diese poetologische Struktur am Gedicht *Liebliches* im Buch des Sängers.⁴⁶ Goethe erlebt auf der Reise bei Erfurt, da "Morgennebelung" ihm "des Blickes scharfe Sehe verblindet" angeregt durch "die bunten Mohne, die sich nachbarlich erstrecken" eine Vision von den "Zelte<n> des Vesires" bei Schiras. Die orientalische szenerie ist gleichzeitig das bunte

Polarität und Dialog

Die Erkenntnis, daß der lange verstorbene orientalische Dichter Hafis ähnliche Interessen wie Goethe hegte, barg großen Reiz zur dichterischen Verständigung über die Zeiten hinweg. Sie ist der äußere Anlaß zu der Iyrischen Dialogstruktur, wie sie z.B. für das *Buch Hafis* gewählt wurde. Die Auseinandersetzung mit dem Andersartigen setzt Interesse am Unbekannten voraus. Allein durch die Form des dialogischen Prinzips vermittelt Goethe dem Leser eine Möglichkeit der Annäherung an das Unvertraute. Das gilt nicht nur für den lyrischen Teil des *Divan*, sondern auch für die *Noten und Abhandlungen*, wo einige Artikel wie "Einrede", "Warnung", "Verwahrung" oder "Entschuldigung" Typen des Gesprächs gewidmet sind. Da im West-östlichen *Divan* das zentrale Anliegen die Verständigung der Kulturen darstellt, setzt sich die Dichtung ebenso konsequent von gegenteiliger Haltung und mangelndem Geschichtsbewußtsein ab.³⁵ In seinen Erläuterungen wird dargelegt, daß der Dichter sich im vorliegenden Fall "zu sprechen" entschließt.³⁶ Das Bewußtsein des mündlichen Austauschs mit einem Zuhörer oder Leser versteht sich neben dem großen Anteil an Spruchdichtung³⁷ als konzeptionelle Grundlage. Schon in dem Eingangsgedicht *Hegire* heißt es: "Wie das Wort so wichtig dort war,/ Weil es ein gesprochen Wort war". Diese Entscheidung für den mündlichen Gedankenaustausch hat besonderes Gewicht, da die persische Dichtung kein Drama besitzt. "Die Nation ist zur Ruhe geneigt, sie läßt sich gern etwas vorerzählen, daher die Unzahl Märchen und die grenzenlosen Gedichte. So ist auch sonst das orientalische Leben an sich nicht gesprächig".³⁸ Das *Buch Hafis* stellt die imaginative Begegnung der Dichter aus West und Ost dar. Koran, Bibel und beiderseitiges Glaubensverständnis bilden die Gesprächs-

grundlage. Hinzu kommt die Auseinandersetzung mit der orientalischen Dichtungsqualität. In unmittelbarer, bewundernder Ansprache gestaltet Goethe die Bedeutung des Vorbilds und der inneren Annahme, aber auch der ebenbürtigen Gemeinsamkeit in dem Gedicht *Unbegrenzt*:

"Daß du nicht enden kannst, das macht dich groß,
Und daß du nie beginnst, das ist dein Los.
Dein Lied ist drehend wie das Sterngewölbe,
Anfang und Ende immerfort dasselbe,
Und was die Mitte bringt, ist offenbar
Das, was zu Ende bleibt und anfangs war...
Und mag die ganze Welt versinken,
Hafis, mit dir, mit dir allein
Will ich wetteifern! Lust und Pein
Sei uns, den Zwillingen, gemein!
Wie du zu lieben und zu trinken,
Das soll mein Stolz, mein Leben sein".³⁹

Den Höhepunkt des lyrischen Dialogs bildet das Zwiegespräch zwischen Hatem und Suleika im *Buch Suleika*, das mit einem Widmungsgedicht *An Suleika* am Ende des *Buch des Timur* vorbereitet wird. "Das *Buch Suleika*, leidenschaftliche Gedichte enthaltend, unterscheidet sich vom Buch der Liebe dadurch, daß die Geliebte genannt ist, daß sie mit einem entschiedenen Charakter erscheint, ja persönlich als Dichterin auftritt und in froher Jugend mit dem Dichter, der sein Alter nicht verleugert, an glühender Leidenschaft zu wetteifern scheint. Die Gegend, worin dieses Duodrama spielt, ist ganz persisch".⁴⁰ Nach dem Kennenlernen beider wird der Gesprächsfluß durch den Text *Kenne wohl der Männer Blicke und Ginkgo biloba* unterbrochen. Es folgt Fortsetzung des Gesprächs, Hatems Unterhaltung mit anderen Mädchen, die Suleika bewundern, Hatem und Suleika in Erwartung des Abschieds, Trennung und Aufhebung getrennter Elemente als dichterischer

In The Name Of God

- Managing Editor: A. Hajianzadeh
- Editor-in- chief
Akbar Mirhassani , Ph. D. (TEFL)
Tarbiat Modarres University
- Executive Director
Shahla Zarei Neyestanak, M.A. (Educational Planning)
Organization of Research & Educational
Planning Ministry of Education, Iran
- Editorial Board
 - **Parviz Birjandi**, Ph. D. (TEFL)
Allame-e- Tabatabai University
 - **Ghassem Kabiri**, Ph. D. (Education)
Gilan University
 - **Hossein Vossoughi**, Ph. D. (Linguistics)
University for Teacher Education
 - **Ali Mir Emadi**, Ph. D. (Linguistics)
Allame-e- Tabatabai University
 - **Parviz Maftoon**, Ph. D. (TEFL)
Iran University of Science and Technology
 - **Jaleh Kahnamoiiipour** Ph. D (French Literature)
University of Tehran
 - **Hamid-Reza Shaïri** Ph. D. (Semiotics)
Tarbiat Modarres University
 - **Mahmood Haddadi**, M.A. (German Literature)
Shahid Beheshti University
- Advisory panel
 - A.Rezai, Ph. D. (English Literature)
Tabriz University
 - Mohammad Hossein Keshavarz Ph.D. (Linguistics)
University for Teacher Education
 - J. Sokhanvar, Ph. D. (English literature)
Shahid Beheshti University

Roshd Foreign Language Teaching Journal (FLTJ) is published four times a year under the auspices of the Organization of Research & Educational Planning, Ministry of Education, Iran.

● Contribution of Roshd FLTJ:
The Editorial Board welcomes unpublished articles on foreign language teaching/learning, particularly those based upon experiences gained from and/ or researches done at Iranian schools.

● Manuscripts:
If you intend to submit an article for publication, please send three type-written copies of your manuscript together with three copies of its abstract to:

Teaching Aids Publications Bureau
Iranshahr Shomali
P.O. Box 15875-6585 Building No. 4

A manuscript in Farsi is to be accompanied with an English abstract, and if in English, French, or German with a Farsi Abstract.

The opinions expressed in Roshd FLTJ are the contributors' and not necessarily those of the Ministry of Education or the Editorial Board.

R o s h d Foreign Language Teaching Journal

ROSHD

No. 66, VOL.17, 2003

Quarterly

